



ht-127617

CB-349865

DEP-1473/3

DEPOSITO



1000349865

1473/3

1007

1007-6-2

8172

BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA



R-110-871

BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA

DE

OBRAS ESCRITAS EN CASTELLANO

ó

TRADUCIDAS Á ESTE IDIOMA

POR

DON RUFINO BLANCO Y SANCHEZ

PREMIADA POR LA BIBLIOTECA NACIONAL EN EL CONCURSO PÚBLICO DE 1904

É IMPRESA Á EXPENSAS DEL ESTADO

TERCER TOMO



MADRID

TIPOGRAFÍA DE LA REVISTA DE ARCH., BIBL. Y MUSEOS

Propiedad de D. José Manuel de la Cuesta.

Calle de las Infantas, núm. 42.

1909

BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA

DE OBRAS ESCRITAS EN CASTELLANO O TRADUCIDAS A ESTE IDIOMA

N

1323. **Naberán**, Onofre A.

Libros de testo: kondiziones ke deben reünir los ke se usen en las eskuelas primarias. Konferenzia dada en Bilbao en las pedagójikas zelebradas en dicha billa en julio de 1892, por D. _____ profesor normal i maestro de Gernika (Bizcaya), de barias soziedades zientífikas i literarias i laureado en barias exposiciones. Adorno de imprenta.

Gernika i Luno. Imprenta, librería i enkuadernación de Antonio Egurola.

1893

36 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — Es propiedad. — Al ke leyere, 5-6. — Texto, 7-36.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este opúsculo, impreso con ortografía fonética, como se echa de ver en la transcripción de la portada, más que una exposición de las condiciones que deben reunir los libros de texto, es una crítica de las malas cualidades pedagógicas de los más corrientes y usados.

La afirmación de más valor del autor acerca de la materia es la siguiente:

El libro debe ser para el maestro más bien que para el discípulo.

1324. **Naberán**, Onofre A. de

El Fonetismo y la Pedagogia por D. _____.—Precio 50 zéntimos.

Gernica i Luno (Vizcaya), Imprenta, librería y enkuadernación de Antonio Egurola.

1893

32 págs.

4.º

1325. **Nacher y Vilar**, Pascual

Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1903 á 1904, en la Universidad Literaria de Granada por el Dr. D. ____ Catedrático de la Facultad de Ciencias. Pleca. Escudo nacional.

Granada. Tip. de Indalecio Ventura López.

1903

70 págs. + 1 h. = Port.—V. en b. — Texto, 3-70. — Cuadro comparativo del número de pro-

fesores numerarios existentes en las diversas Facultades, de las principales Universidades del mundo, anverso de r h. (1).—V. en b.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

El tema de este discurso es el siguiente: «Si cual demuestra la historia, las Universidades son las fuentes de todo progreso y las escuelas de espíritu público, urge que nuestros gobiernos se preocupen del estado en que se encuentran las españolas. La formación del futuro profesorado, el rejuvenecimiento y dignificación del existente, son las piedras angulares sobre las que debe descansar todo edificio de reforma.»

1326. **Nadal**, Jaime

Discurso pronunciado el día 1.º de Octubre de 1846 en la apertura del curso academico del Instituto de Lérida.

Lérida. Imp. y lib. de José Sol.

1846

12 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-12.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Este discurso versa sobre «la importancia de la instrucción y el deber que los padres tienen de procurarla á sus hijos».

1327. **Naharro**, Vicente

Descripcion de los juegos de la infancia. Los más propios á desenvolver sus facultades físicas y morales, y para servir de abecedario gimnástico por D. ——— Con licencia.

Madrid. Imprenta que fué de Fuente-nebro.

1818

80 págs. = Port.—V. en b. —Prólogo, 3 y 4.—Silabario para el nuevo arte de enseñar á leer,

(1) Tamaño de doble fol. m.

1-10.—Texto de los juegos de la infancia, 11-75.—V. en b.—Tabla de las materias contenidas en este librito, 77-78. — Obras que se hallarán en la librería de Hurtado, 79.—V. en b.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La irregularidad que se observa en la descripción del libro es reflejo de la que hay en el volumen reseñado.

1328. **Naharro**, Vicente

Memoria premiada por la Real y Suprema Junta general de Caridad, escrita por Don ——— maestro real jubilado por S. M. Escudo nacional.

Madrid. En la Imprenta Real.

1818

xviii + 54 págs. = Port.—V. en b.—[Tema.]—V. en b.—Al público, por D. Angel González Barreiro, v-x.—Prólogo, xi-xviii.—Texto, 1-30.—Notas, 31-52.—Indice, 53.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

La Real y Suprema Junta general de Caridad (1) publicó en el *Diario* de 11 de noviembre de 1817 el programa de un curso sobre la siguiente materia:

«Un niño que se le pone á la escuela de cinco y medio á seis años, de un talento regular, buena salud, puntual asistencia y mediana aplicación ¿cuantos meses ó sean años se necesitan para que salga ya educado este niño.»

El autor y otros concurrentes al certamen fijaron dicho tiempo en dos años.

Este opúsculo, que hoy no tiene más interés pedagógico que el histórico, de-

(1) Esta Junta sostenía en cada barrio de Madrid dos escuelas: una de niños y otra de niñas. Y siendo entonces los barrios 62, las escuelas que sostenía la Junta eran 124.

fiende el Método de Lectura del autor (que está fundado en el silabeo) y el de Escritura de D. José de Anduaga.

Después de la *Memoria* de Vallejo se hallan extractos de la que obtuvo el «accésit», que fué la de D. Tomás de Anía y Aguado, y de las de los demás concurrentes, que ocultan su nombre. Entre ellos estaba el P. Santiago Delgado de Jesús y María.

1329. **N.[aharro]**, V.[icente]

Memoria escrita aspirando al premio propuesto por la Junta general de Caridad ofrecido en *El Diario* de 31 de diciembre de 1818 por D. _____ Pleca.

Madrid. Imprenta de Vega y C.^{ia}

1820

36 págs. = Port.—El fin principal...—Texto, 3-35.—V, en b.

4.^o

Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

«El fin principal de la publicación de esta memoria—dice el autor—es el dar idea del mejor sistema de enseñanza para las escuelas de primeras letras á los ayuntamientos, y á las juntas provinciales, á la direccion general de estudios y á las cortes generales para que establezcan los planes, en cuanto pertenezca al importante objeto de esta parte de la instruccion pública.»

El tema propuesto para este certamen fué el siguiente:

«¿Cual es el mejor y mas pronto método de los conocidos en Europa para la enseñanza pública de la niñez en las primeras letras?»

Esta *Memoria* refleja la hostilidad de los maestros españoles al sistema de enseñanza mutua de Bell y de Lancaster, que entonces empezaba á propagarse en

España, y muy particularmente al señor Karney, que dirigía la Escuela lancasteriana de Madrid.

1330. **Naranco**

El _____. Revista de primera enseñanza de este distrito universitario, dedicada exclusivamente á defender los derechos é intereses del Magisterio.

Oviedo. Florez, Gusano y C.^{ia}

1907

16 págs. con 2 cols.

4.^o

Se publica los días 10 y 25 de cada mes.

1331. **Narganes de Posada**, Manuel José

Tres cartas sobre los vicios de la Instruccion pública en España, y proyecto de un plan para su reforma. Escribíalas á un amigo desde Francia en 1807 D. _____ Catedrático de ideología y de literatura española en el colegio de Soreze. Texto, en latín, de Tácito.

Madrid: Imprenta Real.

1809

148 págs. = Port.—Nueve versos de Meléndez Valdés, de la Epístola al Sr. D. Eugenio Llaguno y Amirola.—Texto, 3-148.

16.^o m.

Biblioteca Nacional,
Escuela Normal Central de Maestros.

Este opúsculo contiene una descripción de la enseñanza en España á principios del siglo XIX.

El autor era persona ilustrada, pero de un criterio exageradamente pesimista. Poco bueno habría en España, en este

orden, en aquella época; pero no todos los maestros y profesores serían ignorantes y crueles, ni todas las aulas serían lugares de crueldad y de barbarie.

Narganes de Posada era al modo de un anticlasicista moderno en incubación.

1332. **Naspré**, Isidro

Algunas observaciones sobre la utilidad é importancia de la Gimnasia higiénica aplicables á las escuelas de instrucción primaria de ambos sexos y útiles á todas las clases de la sociedad por D. _____

Pensamiento de Tissot en castellano.

Adorno de imprenta.

Reus. Imprenta Reusense.

1886

38 págs. + 1 h.—Port.—Es propiedad del autor.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Texto, 5-37.—V. en b.—Índice.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este folleto es un alegato hecho, con cierta discreción, á favor de la enseñanza de la Gimnasia.

1333. **Navarro**, Eduardo

Escuela de Comercio para Señoras.—Educacion de la mujer.—Discursos pronunciados por los Profesores D. _____ D. Juan A. Oliver y D. Aniceto Sela en la apertura de los cursos de 1886 á 1888 con un prólogo del Profesor D. Manuel Zabala.

Valencia. Imprenta Unión Tipográfica.

S. a. [1888?]

10 págs.—Port.—V. en b.—A quien leyere por Manuel Zabala, 3-10.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1334. **Navarro**, Rosendo

Biblioteca de la *Revista de Instrucción Primaria*. XXII. Conferencia sobre «Disciplina escolar» dada á los preceptores de Cauquenes é Itata por _____ Visitador titular de Escuelas de Maule (Publicado en el N.º 3 del tomo XX de la *Revista de Instrucción Primaria*). Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, Litografía i Encuadernacion Barcelona.

1906

14 págs.—Port.—Escudo de la imprenta.—Texto, 3-13.—V. en b.

4.º m.

1335. **Naverán**, José

Oración inaugural del año académico de 1858 á 1859, en el Instituto vizcaino, sobre la importancia de la enseñanza, tanto para la personalidad del hombre, cuanto para la humanidad toda, por _____

Bilbao: Imp. y lit. de Juan E. Delmas.

1858

8.º m.

Biblioteca de la Sociedad bilbaina.

Citada por D. José Julio de la Fuente en su *Memoria del Instituto vizcaino*, y por el Sr. Allende Salazar en su *Biblioteca del Bascófilo*.

1336. **Nebreda y López**, Carlos

El Colegio Nacional de Sordo-mudos y de ciegos de Madrid en la exposicion universal de Viena. Su historia, su estado actual, sus trabajos, por D. _____ Profesor y Director del mismo. Adorno de imprenta.

Madrid: Tipografía del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de ciegos.

1873

viii + 264 págs. + 4 hs. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — Índice, v-viii. — Texto, 1-219. — Modelos, 220-253. — Cuadro del personal del establecimiento, 254 y 255. — Estados demostrativos de los sordo-mudos y ciegos existentes en España, 256-263. — V. en b. — Cuadro general del Profesorado del Colegio desde la fecha de su inauguración, 1 h. (1). — Lámina de litografía que representa una clase de enseñanza especial de sordo-mudos, 1 h. (2). — Lámina de litografía que representa una clase de enseñanza especial de ciegos y de Dibujo y Caligrafía para sordo-mudos, 1 h. (2). — Lámina de litografía que representa el monumento erijido en el Colegio Nacional de sordo-mudos y de ciegos de Madrid á Fray Pedro Ponce de León 1 h. (2).

4.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

La obra reseñada es una exposición muy interesante de la historia del Colegio Nacional de sordo-mudos y de ciegos de Madrid; de su organización en 1873 y de los trabajos del mismo establecimiento de enseñanza que figuraron en la Exposición universal de Viena del citado año.

1337. **Nebreda y López**, Carlos

Dos palabras sobre la utilidad social del estudio de la gimnástica por D. _____ Primer ayudante de Profesor y encargado del gimnasio del Colegio de Sordo-mudos y de Ciegos. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos.

1857

16 págs. = Port. — V. en b. — Informe acerca de este trabajo. — V. en b. — Texto, 5-16.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

(1) Fol. apaisado.

(2) Fol. m.

El título de este sencillo opúsculo revela su objeto y fin. Por lo demás, no merece ninguna recomendación especial.

1338. **Nicolay**, Fernand

Los niños mal educados. Estudio psicológico y práctico por Fernando Nicolay, Abogado del Colegio de París. Obra premiada por la Academia de Ciencias morales y políticas. (He querido escribir en broma un libro serio.) Traducción española autorizada por el autor, hecha sobre la vigésima edición francesa por A.[ntonio] García Llansó. Con licencia.

Barcelona. Imp. y Lit. de José Cunill y Sala.

1903

480 págs. = Ant. — Escudo del editor (1). — Port. — Es propiedad. — Reservados todos los derechos. Queda hecho el depósito..... y pie de imprenta. — Licencia eclesiástica. — V. en b. — Prólogo, 7-12. — Texto, 13-474. — Índice, 475-480.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1339. **Nicolay**, Fernand

Fernando Nicolay abogado del Colegio de París. Los Niños mal educados. Estudio psicológico, anecdótico y práctico. Obra premiada por la Academia de Ciencias morales y políticas. (He querido escribir en broma un libro serio.) Traducción española, autorizada por el autor, hecha sobre la vigésima edición francesa por A[ntonio] García Llansó. Con licencia. Tercera edición. Adorno de imprenta.

(1) Gustavo Gili.

Barcelona. Imprenta Moderna de Guinart y Pujolar.

1904

xvi + 482 págs. = Ant.—Escudo del editor (1). —Port.—Es propiedad. Reservados todos los derechos. Queda hecho el depósito... y pie de imprenta.—Juicios de la prensa, v-xvi. — Prólogo, 1-6.—Texto, 7-476.—Índice, 477-481.—V. en b.

8.º m.

Este libro de Nicolay es una obra muy original, tanto por su contenido y plan, como por su forma de exposición.

Trata el autor los más graves problemas pedagógicos, hermanando admirablemente la profundidad del pensamiento con la ligereza de la frase (2) y manifestando dotes excepcionales de claro ingenio y de fiel observador.

Los niños mal educados es una sátira, á veces cruel, pero amena é interesante de la mala educación.

Nicolay es demasiado pueril en algunos pasajes de esta obra (3); pero siempre es atractivo, porque cuando no convence, entretiene muy agradablemente con sus chispeantes anécdotas históricas y novelescas y con sus observaciones personales agudas, breves y con frecuencia punzantes.

Nicolay es, á pesar de la ligereza de su estilo, un pedagogo católico de doctrina religiosa enteramente irreprochable.

El fundamento de la teoría pedagógica de Nicolay es la educación doméstica, y especialmente la educación de la madre.

De la originalidad del contenido y plan de la obra reseñada dan idea los epígrafes

(1) Gustavo Gili.

(2) Recuérdese lo que el autor dice en la portada de la obra: «He querido escribir en broma un libro serio.»

(3) Véase, por ejemplo, el libro noveno titulado «Los niños indiscretos».

de sus libros y de sus capítulos, que dicen así:

LIBRO PRIMERO

Retratos de niños mal educados

- Capítulo primero.—El niño mal educado: á los tres años.
Cap. II.—El niño mal educado: á los diez años.
Cap. III.—El niño mal educado: á los quince años.
Cap. IV.—El niño mal educado: á los veinte años.
Cap. V.—El niño mal educado: en su mayor edad.
Cap. VI.—Escena dolorosa en el hogar.
Cap. VII.—Es necesario que se divierta.
Cap. VIII.—El niño mal educado, se casa.
Cap. IX.—El esposo: el padre.

LIBRO SEGUNDO

Diversos métodos de educación doméstica

- I.—Las comparaciones.
II.—Las promesas vanas.
III.—Los embustes.
IV.—Las burlas.
V.—Las humillaciones.
VI.—La doma.
VII.—Ilusiones: Adulaciones.
VIII.—La familiaridad.
IX.—Los compañeros.
X.—«Lo que no debe decirse.»
XI.—Preguntas capciosas.
XII.—Los padres tímidos.—Los monólogos.
XIII.—Las preferencias.—Los predilectos.
XIV.—Las palabras irreflexivas.

LIBRO TERCERO

La autoridad y la corrección

- Cap. I.—¿Es preferible el sentimiento á la autoridad en la educación?
Cap. II.—Los incorregibles.
Cap. III.—Padres regañones é hijos descontentadizos.
1. Las amenazas continuas.
2. La obediencia discutida.
3. Las concesiones.
4. La desigualdad en la corrección.
5. La precipitación.

6. Las advertencias continuas.
Cap. IV.—No es posible luchar de continuo.
Cap. V.—Cómo se logra la autoridad.
Cap. VI.—El látigo.
1. El látigo en la antigüedad.
2. El «schelague» en la escuela alemana.
3. El látigo castigo aristocrático en Inglaterra.
Cap. VII.—La autoridad delegada. — Los criados.
Cap. VIII.—La autoridad paterna ante la ley.
Cap. IX.—¿Es mayor el influjo del temperamento que el de la educación?
Cap. X.—Castigos y pensums.

LIBRO CUARTO

La fisonomía y el carácter

- Cap. I.—La fisonomía del niño.
Cap. II.—Mirar uraño.

LIBRO QUINTO

Influencia de la alegría en la educación

- Cap. I.—Análisis de la risa.
Cap. II.—La risa: su papel en la educación.
Cap. III.—Cómo se despierta la alegría en el niño.
Cap. IV.—Causas que hacen reír al niño.
Cap. V.—La alegría según los temperamentos.

LIBRO SEXTO

Ideas de los niños respecto á la felicidad

- Cap. I.—Medida de la felicidad.
Cap. II.—El optimismo.
Cap. III.—El bienestar.
Cap. IV.—Los niños fariseos.

LIBRO SÉPTIMO

Percepciones, facultades y sentimientos del niño. La educación en la cuna

- Cap. I.—Primeras percepciones y primeros sentimientos.
Cap. II.—El instinto.
Cap. III.—La curiosidad.
Cap. IV.—La imitación.
Cap. V.—La credulidad.—La exageración.

- Cap. VI.—La imaginación.—Las novelas.
Cap. VII.—La abstracción.
Cap. VIII.—El juicio. — Aberraciones nativas.
Cap. IX.—La voluntad.—Caracteres extraños.—Idiosincrasias.
Cap. X.—La sinceridad.
Cap. XI.—La memoria.
Cap. XII.—Singularidades mnemotécnicas.

LIBRO OCTAVO

Principales defectos del niño

- Cap. I.—El egoísmo.
Cap. II.—La ira.
Cap. III.—Los celos.
Cap. IV.—El miedo.
Cap. V.—La timidez.

LIBRO NOVENO

Los niños indiscretos

LIBRO DÉCIMO

El amor paternal.—El amor filial

- Cap. I.—Paralelo entre el amor paternal y el amor filial.
Cap. II.—El amor filial.

LIBRO ONCENO

La denigración.—La maledicencia

- Cap. I.—El espíritu crítico y el espíritu cáustico.—Los intolerantes.
Cap. II.—La maledicencia y sus causas.

LIBRO DUODÉCIMO

La responsabilidad legal del niño y de los padres

- Cap. I.—El niño responsable. — Legislaciones comparadas.
Cap. II.—Responsabilidad civil de los padres.

LIBRO DÉCIMOTERCIO

Las causas hereditarias

- Cap. I.—La herencia.
Cap. II.—La consanguinidad.

LIBRO DÉCIMOCUARTO

Niños prodigiosos y «frutos pasos».
El exceso de trabajo

- Cap. I.—Los niños prodigiosos.
Cap. II.—El «surmenage».
Cap. III.—El «surmenage» juzgado por los médicos.

LIBRO DÉCIMOQUINTO

El Hipnotismo y la Pedagogía

Ejemplos curiosos.

LIBRO DÉCIMOSEXTO

Examen de algunos sistemas

- Cap. I.—El régimen espartano.
Cap. II.—Los tiempos caballerescos.
Cap. III.—Educación «á lo Juan Jacobo».
Cap. IV.—La educación nacional.
Cap. V.—El internado.—El hogar.

LIBRO DÉCIMOSEPTIMO

La educación de los padres «por» los hijos

- I.—La actitud.
II.—El lenguaje.
III.—Las lecturas.
IV.—El hogar respetado.
V.—Los criados.
VI.—Los amigos.
VII.—La regularidad.
VIII.—Una lección de lógica.
IX.—Las distracciones.
X.—El buen ejemplo.
XI.—Padres pasantes.

LIBRO DÉCIMOCTAVO

Por qué hay tantos niños mal educados

- Cap. I.—La educación y la instrucción.
Cap. II.—La instrucción y la criminalidad.—
Moralidad comparada.
Cap. III.—El ateísmo social: la Religión.

Del carácter de la obra puede juzgar el lector por el prólogo, que dice así:

PRÓLOGO (1)

I

Si el asunto de que vamos á tratar es tan antiguo como el mundo, es asimismo siempre moderno como la actualidad...

No es nuestro propósito exponer en este volumen un cuadro de género ni una producción de la fantasía, sino una fotografía instantánea de la vida de familia, tomada durante el transcurso de los acontecimientos ordinarios y de los incidentes que se suceden diariamente.

Ahora bien, en la intimidad no se viste de frac y de corbata blanca; se está en traje de casa y en zapatillas...

Engalanar á capricho el hogar; ataviar á sus huéspedes y atribuirles un lenguaje pomposo, hubiera sido falsear la verdad de las situaciones y desnaturalizar los personajes.

Así pues, excusará el lector la obligada franqueza de nuestros diálogos.

Hemos intentado pintar retratos *del natural*, como dicen los artistas, procurando cuidadosamente obtener la exactitud del parecido, con escrupulosa fidelidad y completa independencia.

En cuanto á la esencia del libro, cúmplesnos decir que ha sido escrito para aquellas familias—muy numerosas todavía—que se proponen dar á sus hijos una *verdadera educación*, y que se consideran obligadas á rendir cuenta de su misión ante Dios, la Sociedad y su propia Conciencia, ya que:

Del parecer ajeno me preocupo sólo un poco.

Bajo la influencia de la inocente mirada de los niños que nos rodean, y con el pensamiento henchido del respeto que nos merece ese algo santo y puro que denominamos su candor, escribimos estas páginas, algunas veces un tanto severas.

Sin embargo, deseamos demostrar á nuestros lectores que se puede ser serio sin melancolía..., así como se puede ser formal sin gravedad.

(1) Págs. 1-6 de la tercera edición.

Y ¡cómo no sonreír al hablar de la Infancia!

No incurrimos en la temeridad de querer imponer nuestros juicios, á pesar de nuestro convencimiento. La labor que realizamos no ha de estimarse como una lección impertinente, sino como una especie de examen de conciencia.

No nos proponemos enseñar.
Estudiamos.

II

¿Atrévase un *soltero* á escribir acerca de la educación? se le considera como un teórico y soñador: «Habla V. según le place, se le objeta; cuando tenga V. hijos, no alimentará las mismas ideas.»

¿Un *padre de familia* se entrega á análogos estudios...? Se dice que no puede ser imparcial: «Juzga V. á todos los niños por la comparación que establece con los suyos, y necesariamente abriga ilusiones y prejuicios; no puede ser imparcial. ¡Ah! si fuese V. soltero ¡entonces, perfectamente...!»

He aquí por qué, teniendo muy en cuenta las doctrinas de los teóricos, y aprovechando la experiencia de los prácticos, en lo que atañe á la efectiva aplicación de los principios, hemos creído oportuno unir y combinar unos y otros pareceres, ya resumiéndolos en breves fórmulas, ya dibujando con someros esbozos los diversos personajes que hacemos entrar en escena.

*
**

Véase el procedimiento que hemos adoptado, al comenzar á escribir este libro, para formar los juicios que emitimos:

Hemos dividido una cuartilla en dos columnas; en la primera, escribimos los nombres de los niños bien educados, que conocemos; en la segunda, los de... los otros, resultando esta última una lista larguísima, interminable!

Después hemos estudiado *uno por uno* los procedimientos de educación adoptados por los padres.

Este método nos ha facilitado conclusio-

nes positivas y precisas, que son la base de nuestra argumentación, y, si no nos equivocamos, la plena justificación de nuestra tesis.

En efecto, cuando no se compulsan más que pareceres é impresiones, es de temer incurrir en error; pero si se juzga por hechos y por «documentos humanos», escrupulosamente comprobados, llégase, en cierto modo, á la verdad, á la exactitud.

Por eso hemos seguido rigurosamente este procedimiento *experimental*, despojándonos de toda prevención, de todo prejuicio; no nos hemos propuesto imponer un sistema, sino instruirnos por medio de un examen minucioso y constante.

Rogamos á nuestros lectores tengan en cuenta que sólo hemos querido describir caracteres *típicos*, prescindiendo de la gradación de las series intermedias, que varían hasta lo infinito, combinándose y transformándose de mil maneras.

*
**

«¡No cabe establecer reglas! opondrán algunos; todo depende del temperamento.»

¿Significa esto que no todos los niños se han fundido en el mismo molde, ni han sido hechos con el mismo barro...?

Es tan cierto, que sería tonto sostener lo contrario, pues es evidente que los caracteres son tan desemejantes como las fisonomías.

Ó bien ¿se pretende afirmar que no existen principios fijos y absolutos en materia de educación?

Entonces, protestamos enérgicamente contra esta afirmación temeraria.

Es innegable que los niños ofrecen diversos caracteres, mas esto no impide, en manera alguna, que se observen en este curioso «breviario del mundo», denominado Infancia, inclinaciones *generales* y predisposiciones *comunes*.

En *ningún caso*, en efecto, es conveniente discutir con los niños ni permitirles regatear la obediencia; en ningún caso revocar una orden; ni reprender porfiadamente, en vez de corregir con rapidez; y jamás castigar



con injusticia, prometer lo que no puede cumplirse ni amenazar en vano.

Antes al contrario. La corrección debe ser *siempre* más severa que frecuente, siendo de absoluta necesidad que entre el padre y la madre haya perfecto acuerdo en la corrección; siempre ha de procurarse no recordar al niño errores cometidos que fueron ya perdonados, mas téngase presente que es necesario contenerle desde su *más temprana edad*, si no se quiere correr el riesgo de no poder dominarle jamás; siempre también, debe cuidarse de despertar su alegría, poniéndole en guardia contra el egoísmo, la mentira y la pereza...

Los jueces no aplican á todos los delinquentes la misma penalidad, y, sin embargo, ¿quién se atrevería á sostener que son malas las leyes positivas?

¿Será acaso la educación la única ciencia sin principios?

Nicolay censura con viveza «la educación blanda y tardía» (1), y en el artículo X del libro segundo trata de esta manera de lo que ha dado en llamarse la educación de la pureza:

«Lo que no debe decirse» (2).

Consideramos inhábil el procedimiento consistente en educar á los chicos en una ignorancia... artificial.

Expliquémonos.

Nuestros lectores habrán visto sin duda, dada la claridad de las afirmaciones contenidas en este volumen, que preconizamos una moral intransigente, y que, en punto al deber, no admitimos componendas.

Seguramente no faltará quien nos clasifique entre los rigoristas...

Pero la moral consiste más en enseñarnos á combatir el mal, que en perseguir la quimérica esperanza de que crezca el niño en una inocencia ideal, á pesar de vivir en esa deletérea atmósfera en que respiramos.

(1) Pág. 71 de la citada edición.

(2) Págs. 106-108 de la misma edición.

Para esto sería preciso suponerle *sordo*, *ciego* y algo *idiota* á la vez.

*

Partimos de este principio incontestable, á saber: que nuestro hijo verá, oirá, comprenderá y adivinará, demasiado pronto, mil cosas censurables y aún escandalosas.

Admitamos que ocurrirá así, mientras alimenten los hombres pasiones y vicios... ¡Y hay para rato!

La cuestión estriba, pues, para todo espíritu *práctico*, en *preparar paulatinamente* al niño para esta clase de revelaciones perturbadoras, que inevitablemente vendrán á asaltar su espíritu, á imponerse á su atención, y á estimular su curiosidad siempre en acecho.

*

Á menos que se hallen dotados los padres de una credulidad singular, no podrán pretender que su hijo *DESCONOZCA TODO LO QUE ELLOS CALLAN*.

Existen padres excelentes que creen á pie juntillas en el angélico candor del heredero de su nombre, simplemente *porque han procurado guardar* una reserva y una discreción tan laudables..., como insuficientes.

El silencio sistemático tiene doble desventaja: incita al hijo á buscar, *fuera* de su casa, confidencias y aclaraciones mucho más peligrosas; y, en segundo lugar, conduce al niño á un aislamiento funesto.

*

En efecto, entregado á sí mismo, su imaginación evocará el recuerdo de los episodios que le han impresionado, los problemas cuya solución satisfactoria ha buscado febrilmente.

¿Bastará el silencio de los padres para satisfacer al niño y borrar del caudal de sus recuerdos esas interrogaciones que bullen en su cerebro...? ¿Cómo suponer que no se ingeniará por todos los medios, para ver con claridad cuanto le rodea y dentro de sí mismo...?

¡Nada más quimérico!

El niño quiere saber, y sabrá... Es, pues, mil veces preferible que llegue á este resultado auxiliado POR NOSOTROS.

Si no le ayudamos en sus pesquisas, con sultará subrepticamente los libros y á sus compañeros.

¿A cuales...? Á los peores, fácil es deducirlo!

El niño *juicioso*, á quien se le haga prometer que dejará sin vacilar toda lectura que le parezca mala, estará más seguro que aquél á quien se quiera librar de todo escrito corruptor, mediante una vigilancia asidua, que es materialmente imposible ejercer.

*

¿Se pretende convertirse en el *amigo* del hijo?

Bastará levantar poco á poco el velo, con las infinitas precauciones que sugiera la ternura paterna, escogiendo el momento oportuno de estas confidencias, aplicándolas según las circunstancias, proporcionándolas, por último, á la impresionabilidad del muchacho y á su carácter.

Estas conversaciones íntimas dirigidas, repetimos, con la mayor prudencia y cuidadosa circunspección, tendrán para el niño un *atractivo incomparable*.

Se identificará tanto más con vosotros, y buscará tanto mejor vuestro interesante trato, cuanto más vea en vuestras palabras prudentes y discretas, pero siempre veraces, una *contestación satisfactoria* á las preguntas que le obsesionan con la intensidad de una pesadilla.

Cesará su confusión; creará cuanto le digáis, é, instintivamente, irá hacia vosotros, como se va hacia la luz...

Esta es la obra maestra del educador.

Porque, si no tomáis precauciones, el muchacho se educará á su capricho, y no como deseáis.

Nicolay trata de la autoridad del educador y de los castigos en los capítulos V y VI del libro tercero de esta manera:

Cómo se logra la autoridad (1).

De dos sistemas se dispone:

Se puede elegir entre un conflicto cotid-

no, que se prolongará durante varios años para no conseguir ningún resultado; ó, por el contrario, arrostrar algunos rudos combates, escasos, PERO DECISIVOS, de los que los padres saldrán armados de toda su autoridad y francamente dueños del niño.

Este punto tiene capital importancia.

Estudiémosle con detención.

Una guerra de escaramuzas, de tiroteos, de guerrillas, no puede obligar al enemigo á rendir las armas.

Estas luchas parciales debilitan á los unos, sin lograr que los otros se sometan.

Se alcanzan victorias; pero no hay vencidos...

Por el contrario, después de una gran batalla, se impone la paz.

Del mismo modo, los padres que dan pruebas de debilidad durante la primera juventud del niño, pueden estar ciertos de que su autoridad *estará en jaque varias veces cada día*, con lo que se irá poco á poco debilitando, hasta que acabe por agotarse, por ser innegable que EL NIÑO SE CRECE Á MEDIDA QUE CONSIGUE CONCESIONES.

Siguiendo este procedimiento, *la hostilidad es un estado crónico*.

* * *

Pero sujetad al niño desde el principio; refrenadle resueltamente DOS Ó TRES VECES; y gozaréis en seguida el indecible contento de poderle dejar sin peligro «con las riendas sueltas». Como sabe que tenéis fuerza y voluntad para disciplinarle, no se resolverá á adoptar *inútilmente* una actitud rebelde: la experiencia le ha demostrado que tiene que ceder...

La PAZ del hogar, será por consiguiente en este caso el RÉGIMEN NORMAL, y la lucha, la excepción.

Cuando menos las amenazas, si es preciso recurrir á ellas, tendrán un valor positivo.

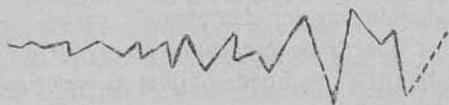
Nada más cierto: *castigar con blandura, repitámoslo, es castigar continuamente*.

* * *

Si hubiera que recurrir á la demostración gráfica, las dos figuras siguientes represen-

(1) Págs. 163-165.

tarían con bastante exactitud la historia de los primeros años de la infancia:



Con el sistema de autoridad, representado en la figura primera, después de algunos choques violentos, reprimidos convenientemente, se llega á la línea recta, á la obediencia regular...

Con el régimen de concesiones, representado en la figura segunda, la desigualdad del carácter y la repetición de las observaciones, van por el contrario en *crescendo* y son cada vez más desordenadas... ¡No hay ni una superficie plana! ¡ni una hora de calma!

El látigo (1).

En las tentativas de rebelión, que se manifiestan hacia los dos ó tres años (y de cuyo resultado depende la autoridad paterna), ¿es necesario emplear el látigo...? Llamemos á las cosas por su nombre.

Si alguien sabe, respondemos, someter por completo al *infante* rebelde, sin recurrir á la corrección manual, en las grandes batallas de que hace un momento hablábamos, puede justamente considerarse inventor de un sistema privilegiado.

Téngase en cuenta que hablo en el supuesto de que se trate de un niño que *no quiere ceder* y resiste conscientemente.

Hacerle obedecer, es por tanto una necesidad.

* * *

Aquí, se presenta una objeción:

«Se niega á someterse; ¿es posible! pero ¿por qué castigarle, si se le puede obligar por otros medios menos violentos á que haga lo que se desea, probándole que se tiene razón y que se le aconseja una cosa ventajosa?»

(1) Págs. 167-175.

La respuesta es muy sencilla: en tales casos, *convencer* no es *vencer*; se consigue la victoria del inerte, se emplea la fuerza del impotente.

Sí, el niño se ha dejado persuadir, pero **NO HA OBEDECIDO**. Ha hecho su voluntad, por más que haya realizado vuestros deseos: ¡ha participado de vuestra manera de ver..., pero no ha *cedido*!

Se le ha sugerido una resolución; no se le ha impuesto el cumplimiento de una orden.

Y si es refractario á la elocuencia, ¿nos veremos obligados á deponer humildemente las armas...?

La corrección manual, parece por consiguiente inevitable en principio, cuando el niño, insensible á vuestra dialéctica, se obstina y se insurrecciona: inevitable sobre todo, mientras no tiene razón suficiente para apreciar los «considerandos» de los mandatos paternales.

Pero ¡entendámonos bien!

Esta necesidad no existe, á nuestro juicio, *sino para la primera edad, y aun entonces en raras circunstancias.*

Lo importante es que el niño aprenda, desde chiquitín, **QUE SE LE PUEDE CASTIGAR CON RIGOR SI SE RESISTE.**

Pero la coacción es inadmisibles, como se comprende, cuando el niño tiene más edad: entónces no hay más recurso que las observaciones tan repetidas como inútiles, cuando no está previamente disciplinado.

Es necesario tomarse un trabajo ímprobo para no lograr un buen resultado definitivo: ¡esto es desesperante!

Y los padres se desesperan en efecto...

* * *

¿Es conciliable la corrección con el amor paterno y materno?

Si hemos de dar crédito al libro de los Proverbios: quién escasea el palo «no ama» á su hijo: *qui parcit virgæ, odit filium* (XIII, 24).

Educate filios in disciplina, escribe San Pablo á los Efesios (VI, 4).

Y en otros pasajes de la Biblia, se repite: «Quien bien ama, bien castiga.»

La frase es notable.

Amar *bien*, es amar como conviene; amar, no las propias conveniencias, sino lo que sea mejor para el niño, sin exceptuar la disciplina.

El látigo en la antigüedad.

De todas las penas públicas ó privadas, ninguna parece haber sido más frecuentemente prescrita que la del látigo.

Entre los *hebreos*, llegó á ser en cierto modo el castigo de derecho común, que el juez podía ordenar con más ó menos severidad, desde el momento que la pena dictada no tenía el carácter de capital.

Sin embargo, esta corrección no era discrecional.

El número de latigazos podía variar de 1 á 40, cuando se trataba de un delito cometido por primera vez, y aumentarse hasta 79, en el caso de acumulación de faltas ó de reincidencia; más si se hacía uso del látigo de tres correas, se podía reducir los latigazos de 13 á 26. (V. *Deuter XXV*, 2, 3; — *Selden II* cap. 13).

Entre los *persas*, eran azotados hasta los más notables personajes.

Artajerjes Manolarga, tuvo la ingeniosa idea de permitir que el castigado fuera azotado en efigie.

Esto era menos duro...

Entre los *romanos*, este modo de represión era aplicado á los militares, valiéndose de palos (*fustibus*); á los esclavos, con látigos (*flagellis*); y á los ciudadanos, con vergajos (*virgis*).

En los últimos años de la República, la ley Porciana abolió la pena de *virgis*; Cicerón reprochaba amargamente á Verres haber hecho azotar á un ciudadano (Cicerón, III, 29;—Tito Livio, X, 9).

La clase de palo que se empleaba para castigar, no era cosa indiferente. El centurión sólo podía hacer uso del sarmiento para castigar una ligera falta militar; por el contrario, el empleo de la vara de avellano, implicaba la vergüenza y la degradación.

* * *

En la *edad media*, el látigo conserva el doble carácter de castigo, legal ó disciplinario.

Cuando se trataba de penalidad, azotaba el verdugo, quien conducía al paciente en seguimiento de una carreta, y le administraba en cada esquina el número de latigazos que la sentencia ordenaba.

Como corrección no infamante, era aplicada la pena de azotes por el carcelero cuando el condenado entraba en la prisión «bajo custodia», según la frase de la época.

Una Ordenanza de Luis IX, dada en 1268, nos hace conocer que las *mujeres* eran también sometidas á esta pena, que aplicaba un ejecutor femenino especial: «Si habían hecho ó dicho algo muy horrible y que constituyera ofensa á Dios, á la Virgen ó á los santos.» (Art. 5.)

Esta Ordenanza contiene contra los blasfemos disposiciones tan rigurosas, que el papa Clemente IV creyó necesario aconsejar al rey que usara de mayor moderación. (*Tesoro de Cartas*.)

Esta particularidad es digna de ser notada

* * *

En tiempo de Francisco I, figuraba la pena de azotes en los reglamentos del *ejército*.

Más tarde, por una ordenanza del 1.º de julio de 1780, se creó, para castigar á los desertores, una especie particular de flagelación con baquetas, portafusiles, ó con las bridas de los caballos, según el cuerpo á que el culpable pertenecía.

En las *escuelas públicas*, el látigo estaba también en uso: un criado era el encargado de aplicar la pena: «*Verberare possunt, modo non excedant castigationis terminos.*»—Mennoquio, 364.

A los regentes se les dió el apodo de *orbilianitas*, en recuerdo del retórico Orbilia, una especie de maestro-verdugo, á quien Horacio califica de *plagosus*.

En 1791, este castigo fué prohibido en general oficialmente, pero, en realidad, subsistió hasta 1848 en los barcos de guerra y en los mercantes.

* * *

En *Inglaterra*, el látigo figura en todas las épocas como castigo militar y escolar; y nadie ignora que el knout es muchas veces citado en la legislación penal de *Rusia*; *cien latigazos* es el número máximo que se permite.

* * *

Por último, diversos textos del *Derecho Canónico* tratan de las faltas de los clérigos, y prescriben igualmente el látigo, pero sin llegar á la efusión de sangre, y aplicando en todas las ocasiones la pena en secreto: *inter privatos parietes*. (*Mem. del clero*, VIII, 1265. Concilio de Agda,—San Agustín á Marcelino,—4.º Concilio de Braga,—Concilios de Béziers, 1223; de Tarragona, 1224...)

* * *

Los hijos de los reyes de Francia, como los demás ciudadanos, debían... inclinarse ante esta humillación.

Se refiere que Luis XIII demostró desde la niñez ser muy refractario á la lectura.

La Reina madre, con el deseo de vencer esta aversión, ordenó un día á de Souvré, instructor del príncipe, que azotara sin miramiento á su real discípulo.

El príncipe intentó resistirse, pero cambiando en seguida de actitud, dijo en tono suplicante: «Caballero de Souvré, pégueme con suavidad, se lo ruego.»

* * *

Una observación para concluir.

Hemos oído á eminentes médicos sostener la siguiente tesis: los azotes, bajo el punto de vista físico, son un derivativo muy útil.

Especialmente cuando el niño está colérico, dicen, esta corrección *excepcional* es oportuna y... está en su lugar. La sangre tiende á congestionar la cabeza, y los azotes la descongestionan muy eficazmente...

Nosotros no nos decidimos en pro ni en contra de esta opinión, pero hemos creído conveniente citarla.

El schlague en la Escuela alemana.

Los alemanes, como filósofos prácticos, han pensado que el mejor medio de preparar

á los soldados para recibir el *schlague*, era empezar á dárselo á los niños en las escuelas.

A este propósito haremos mención especial de algunos curiosos pormenores que recortamos del Anuario de la enseñanza primaria en Alemania.

La autoridad escolar prevé el empleo de la «varita de junco».

Se empieza por fijar los casos en que el maestro tiene el derecho de recurrir á los castigos corporales; son los siguientes: mentira, desobediencia persistente, inmoralidad, pereza ó desertión.

Una vez acordado el castigo, empuña el maestro la varita. Pero hay juncos y juncos; y la autoridad escolar, temiendo que el que un maestro eligiera podría ser insuficiente ó excesivo, ha decidido proporcionar ella misma las varitas.

Según parece, sobran razones para desconfiar de la ligereza de mano de ciertos maestros, porque esta misma autoridad ha dispuesto en un artículo, que para enseñar geografía no podían valerse «ni de una regla ni de un bastón».

Esta disposición está encaminada á evitar al profesor la probable y brutal tentación de aplicar la regla... sobre la cabeza ó sobre las costillas de los insolentes ó de los traviesos.

* * *

Los reglamentos prescriben que el junco oficial sea conservado, bajo llave, por el director de la escuela, quien no deberá sacarlo de su encierro sino en circunstancias especiales, y por causa bien justificada.

Después se indica que los únicos sitios «lícitamente castigables» son las espaldas y... su continuación; fuera de estos dominios, el maestro no tiene ningún derecho.

El número de golpes está también determinado: tres en los casos ordinarios, seis en los casos graves.

Los castigos corporales no se infligen jamás en presencia de los alumnos, sino al terminar la clase y á puerta cerrada, á fin de poner á salvo el amor propio del niño.

Se cierra la puerta, y no quedan más que dos testigos: el director de la escuela, y un

segundo maestro, designado para asistir á la ejecución.

El látigo, castigo aristocrático en Inglaterra.

La fustigación es el privilegio reservado á los rectores, directores y jefes de los centros docentes en Inglaterra.

Los ayudantes é inspectores no participan de este derecho como el *head-master*.

¡Cosa curiosa y digna de ser anotada! Lejos de ser reputado como procedimiento inferior de educación, el látigo está sobre todo en gran predicamento en las escuelas *aristocráticas*.

No se me ocurre cosa mejor que transcribir literalmente una carta, que, sobre este particular, me ha dirigido uno de los profesores más distinguidos de Londres, míster H. R...

«No hay, dice, reglamentos escritos en materia de corrección, en los colegios ingleses. El director es quien decide si hay motivo para castigar.

»En las escuelas primarias, el maestro principal es el único que tiene el derecho de pegar. En las escuelas «comunales», la corrección ha pasado de moda. Se castiga como en Francia, ó bien se expulsa al alumno del establecimiento. La fustigación se conserva especialmente en las grandes escuelas aristocráticas.

»En estos colegios, los jóvenes prefieren el palo á los *pensums*, y los vergajos á la expulsión, que podría comprometer su porvenir. Esta disciplina no es infamante como lo sería en Francia. Los alumnos la miran como la justa pena á que se han hecho acreedores con su falta, y, una vez aplicado el castigo, el maestro estrecha la mano del alumno castigado.

»Sería ridículo, mal visto, vergonzoso, guardar odio al corrector: todos se pondrían en contra del culpable que no se aviniera de buen grado á sufrir el castigo.»

En Francia, un maestro que esgrimiera el palo, correría el peligro de que le zurraran los alumnos.

* * *

El autor de «los Olores de París» admite *á priori* (la materia casi exige decir *á posteriori*), la necesidad absoluta de los azotes, como el más... contundente de todos los argumentos imaginables.

«La juventud inglesa, dice, ese plantel de hombres libres y fuertes, es azotada. No hay tal vez un diputado, un par, un obispo que no hayan sido fustigados. Pitt, Fox, O'Connell, Gladstone han cabalgado en el caballo de madera *ad hoc*. No se puede negar, que lejos de tener tendencias serviles, Inglaterra cuenta con hombres altivos y jueces enérgicos.»

Por nuestra parte, creemos que si el azote es, en principio, necesario hacia los dos ó tres años, es *malo* á los diez; *escandaloso* después.

Ensalza Nicolay la influencia de la alegría en la educación, y tratando del papel de la risa en la obra educativa, dice en el capítulo II del libro quinto (1):

La risa: su papel en la educación.

Puede decirse que *el niño que no ríe, no es un niño*.

En efecto, exceptuando los casos en que el padecimiento agobia, la juventud debe amar y reír.

Los caracteres sombríos y metidos en sí tienen necesidad absoluta de distracción, por ser la tristeza un pródromo inquietante que es preciso vigilar con cuidado.

Es una anomalía que delata una enfermedad, sea física, sea moral.

* * *

Un niño que no ríe, no es ni expansivo ni confiado. Forzosamente es gruñón, impaciente y brusco; de suerte que la menor contrariedad ó el más pequeño reproche, le pondrá malhumorado é intolerable.

Y como los regaños y las reprimendas —ya lo hemos dicho—, se contarán por centenares en el espacio de un mes; como el niño se verá á menudo contrariado por sus padres

(1) Págs. 207-208.

ó por sus maestros que buscan el interés del pequeñuelo, si éste no tiene un *gran caudal de alegría acumulada*, pasará una juventud muy triste: la cosa más nefasta que puede ocurrirle.

¿Es posible imaginarse un niño cariñoso que no ría jamás..?

En manera alguna, como no se concebiría un rostro de ángel, sin que expresara á la vez la amenidad de la inteligencia y la pureza del alma.

* * *

Según Mme. de Genlis, la risa vale con frecuencia más que los medicamentos.

Y como *factor* en la buena educación, es VERDADERAMENTE NECESARIO: nada puede reemplazarle.

Dilata el corazón, ensancha el espíritu, distiende el organismo, predispone á la flexibilidad del carácter y á la disciplina de los órganos.

La pasividad física, por el contrario, alienta la pasividad moral: «¡Ahí se está, tieso y quieto como un *poste!*» se exclama en un impulso de irritación, que acentúa aun más la actitud negativa del muchacho.

Estas palabras resumen nuestra tesis, y la aprueban.

* * *

Cuando el niño, así reprimido, se aísla y se encierra en sí, se abandona á una mala compañía: tasca el freno, medita proyectos de venganza, y se prepara solapadamente para las represalias.

Una *hora* de mal humor le hace más daño, que bien le harían los buenos ejemplos de toda una *semana*.

En el capítulo I del libro décimo hace Nicolay un paralelo entre el amor paternal y el amor maternal, ensalzando extraordinariamente el último, y al tratar, en el capítulo siguiente del amor filial, da este concepto de la educación (1):

(1) Pág. 332.

¡EDUCAR!, palabra admirable, que por sí sola constituye un programa magnífico y una luminosa guía; *educar!*, es decir, procurar conducir estas almas juveniles hacia las regiones de lo Infinito, donde brillan el ideal, la verdad y el mismo Dios!

Y termina el capítulo con la siguiente anécdota (1):

La mujer de un noble veneciano que había visto morir á su hijo único, se dejaba vencer por la desesperación.

Un religioso, tratando de consolarla, la dijo: «Acordáos de Abraham, pronto á inmolarse á su hijo por orden de Dios que quería poner á prueba la fidelidad del Patriarca.»

«¡Ah, Padre! respondió la dama con resolución, ¡Dios no hubiera pedido jamás tal sacrificio á una madre!»

Respecto de la herencia dice Nicolay en el capítulo I del libro décimo tercio:

La herencia (2).

A las cualidades *innatas*, á las aptitudes propias con que cada cual viene á la vida, se opone la *herencia*, ó propensión de la naturaleza á reproducir, en el niño, ciertos caracteres de la organización de los padres.

La herencia es física ó moral.

Se manifiesta en las formas generales, en las facciones, los ademanes, la voz, las particularidades funcionales, la estatura, la fuerza y la longevidad.

Del mismo modo, los estados patológicos son transmitidos por la sangre, y el heredero tiene *predisposición* á las enfermedades que afectan á los que le han dado el ser.

Estudiando las pasiones una á una, podría comprobarse que, en todas ellas, juega la herencia un papel de importancia.

«La ira, el miedo, dice un autor, la envidia, los celos, el libertinaje, la embriaguez, son pasiones esencialmente transmisibles.»

Muchas veces, las semejanzas «saltan» una ó dos generaciones. Pero no se ha podido to-

(1) Pág. 336 de la tercera edición.

(2) Págs. 375-377 de la citada edición.

davía establecer cuál de las influencias (la paterna ó la materna), es la que más se deja sentir ni en qué medida se ejerce.

* *

Las buenas cualidades se reproducen igualmente en las familias. Citemos de la antigüedad: los Hortensios, los Curión y los Lisios, todos escritores de padres á hijos; Esquilo, en cuya familia hubo ocho poetas trágicos...

En épocas más recientes, los Condé tuvieron el arte militar como patrimonio, los Médicis el sentido político, los Mozart y los Bach el genio de la música...

* *

Si la herencia no es una ficción, dice Alejandro de Trolles ¿cómo explicarse que tantos imbéciles sean hijos de hombres de valía, y que tantos hombres de talento nazcan de imbéciles?

«Del sabio Pericles, añade tratando este mismo asunto Pablo Lucas, nacen dos necios; de Arístides, el infante Lisimaco; de Sófocles, de Aristarco y de Sócrates, nacen hijos más repugnantes que la *pituita*.»

Sin embargo, estas críticas son menos fundadas de lo que á primera vista parece.

No se tiene para nada en cuenta el *atavismo*.

Porque el niño es el resultado no sólo de sus ascendientes directos, sino también de sus *abuelos*.

El hombre, dice Baudemont, no es sino una prueba más de una página estereotipada.

Y para Samson, el atavismo es la expresión de una potencia colectiva, representada por toda la serie á que pertenece el individuo.

Cada raza, cada familia, proporciona al niño su acción propia; y estas dos influencias luchan hasta que una de ellas acaba por preponderar, marcando caracteres generales y durables.

¿Quién no conoce la nariz borbónica, rasgo fisonómico constante de los antiguos reyes de Francia? Por causas análogas, los romanos designaban con los nombres genéricos de *Bucones*, *Labeones*, *Nasones*, á las fa-

milias que se distinguían por un signo hereditario: boca, labios, nariz...

Esta ley de transmisión observada por el pueblo, ha sugerido los proverbios siguientes: De tal palo, tal astilla... De casta le viene al galgo ser rabilargo..., etc.

* *

En suma, los ascendientes representan las causas inmediatas y mediatas de su descendencia. Hay en esto una tradición que no se puede eludir ni repudiar.

Es una ley de la naturaleza.

Por eso se ha podido decir con exactitud que un hombre es responsable de toda su casta, y que un jefe de familia trabajaba de continuo para su posteridad.

El individuo es uno de los eslabones de la cadena que une á los miembros de una estirpe.

Nicoláÿ combate donosamente, en el capítulo III del libro décimoséptimo, los principales errores pedagógicos de Rousseau, y en el capítulo IV de mismo libro trata de la intervención del Estado en la educación del pueblo.

El libro décimoséptimo expone la posibilidad de reeducar á los padres por medio de los hijos.

Nicoláÿ resume sus opiniones pedagógicas en la siguiente

CONCLUSION (1)

En resumen, lo que se toma por imposibilidad de «educar bien», no es las más de las veces sino la impotencia indudable de corregir una dirección MALA EN SUS COMIENZOS, y de reparar la obra totalmente malograda.

Se empieza á querer reaccionar cuando el MAL ESTÁ YA HECHO.

¡Oh, sí! recordemos que conceder al niño cuanto pide, y someterse á sus caprichos para evitarle los enojos de la lucha, es mirarle... y EDUCARLE MAL.

(1) Pág. 476.

No es censurable este deseo tan perseguido, este ideal encantador: tener hijas de las que no se pueda decir nada... é hijos de los que se hable mucho.

Pero, ante todo, démosles sólidas creencias, verdadera educación, y no sacrifiquemos ésta jamás, en ningún caso, á una instrucción exclusiva y absorbente.

En fin, si se quiere una fórmula final, diremos:

—Que la madre dirija libremente.

—Que el padre sancione.

—Y que los dos den el ejemplo.

De *Los niños mal educados* se han hecho en Francia veintiocho ediciones, y la obra se ha traducido á varios idiomas.

1340. **Nogués**, Federico

Congreso pedagógico celebrado en Barcelona en Agosto de 1888. Discurso pronunciado por el ponente. — Licenciado en Filosofía y Letras y Director del Liceo polígota.

Barcelona. Tipo-litografía de los Suc. de N. Ramirez.

1888

22 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-22.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este discurso contiene algunas ideas generales sobre la organización de la primera enseñanza, siendo en él plausible el criterio y las tendencias. La doctrina carece de novedad.

1341. **Noticia**

— histórica de los principios y progresos de la escuela gratuita de las nobles artes erigida con real aprobación en la casa lonja de Barcelona á expensas de la

Real junta particular de comercio, y consulado de Cataluña, y relacion de los premios generales, que además de los anuales se distribuyeron en 15 de Noviembre de 1798. Grabado en dulce con el escudo de Barcelona y varias alegorías.

Barcelona. Por Francisco Luria y Burgada, Impresor de S. M.

S. a. [1789?]

1 h. + 68 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 1-64. —Catálogo de los Sres. Presidente y vocales de la Junta, 65-68.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Es un folleto bien escrito y bien editado. La portada y la primera página están adornadas con dos bonitos grabados en dulce.

1342. **Noticia**

— de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807. Escudo nacional. De orden superior.

Madrid en la Imprenta Real. Año de

1807

118 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 1-117.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Entre otros documentos curiosos contiene este volumen un *Discurso* que con motivo de la solemne apertura de la Real Escuela Pestalozziana leyó el Capitán primero del Regimiento Suizo de Wimpffen Don Francisco Voitell, Director de la misma Escuela, en las Salas consistoriales de

la villa de Madrid el día 4 de Noviembre de 1806 (1), y otro *Discurso* del Señor Don Francisco Amorós (2).

Algunas disposiciones de carácter oficial que se hallan en este volumen están firmadas por el protector del Instituto, Generalísimo Príncipe de la Paz.

1343. **Noticiero**

El ____ Escolar. Periódico de Instrucción Pública.

Sevilla. S. i.

1908

4 págs. con 2 cols.

Fol.

Se publica los miércoles y sábados.

1344. **Noticiero**

El ____ Gallego. Semanario destinado á fomentar los intereses morales y materiales del Magisterio de primera enseñanza.

Pontevedra. Imprenta La Oliva.

1906

4 págs. con 4 cols.

Doble fol.

Se publica, bajo la dirección de don Eduardo López Suárez, los días 4, 11, 18 y 25 de cada mes.

1345. **Noticias**

Breves ____ sobre Don Bosco y las obras Salesianas. Adorno de imprenta.

Sarriá. Barcelona. Escuela Tipográfica Salesiana.

1897

142 págs. = Anv.—V. en b.— Retrato fotogra-
bado de Don Bosco con el siguiente autógrafa:

(1) Págs. 56-61 del volumen reseñado.

(2) Págs. 96-117 de dicho volumen.

Maria Auxilium Chistianorum, Ora pro nobis. Sac. J. Bosco.—Port.—Es propiedad.—Breves noticias sobre Don Bosco y las obras salesianas, 5.—V. en b.—Texto, 7-141.—Indice.

8.º m.

En las guardas de la cubierta se halla un índice de autores que «Han hablado de Don Bosco y de las obras salesianas» y es de lamentar que este índice, que se refiere á un pedagogo tan ilustre y instituciones pedagógicas de importancia, no contenga más datos que los nombres de los autores y alguno otro de escaso interés.

1346. **Nóvoa y López, Jesús**

Discurso leído en la Universidad Literaria de Santiago en la solemne inauguración del curso académico de 1904 á 1905 por el Doctor Don ____ Decano de la Facultad de Medicina. Impreso de orden de la Universidad.

Santiago. Imp. y Lit. de José M. Paredes.

1904

74 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-73.—V. en b.

4.º m.

El tema de este discurso es el «Método de enseñanza en Medicina».

1347. **Núñez, J. Abelardo**

Organización de las escuelas normales por ____

Santiago de Chile.

1883

341 págs.

4.º

Biblioteca de F. A. Berra.

1348. **Núñez, J. Abelardo**

Conferencias del cuerpo de preceptores de Santiago, bajo la presidencia del señor intendente de la provincia don Francisco Echáurren. Consejos sobre Educación, tomados de M. Th. H. Barrau por _____

Santiago. Imprenta Nacional, octubre de

1868

33 págs.

16.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1349. **Núñez, J. Abelardo**

Estudios sobre la Educación Moderna. Organización de Escuelas Normales por _____ comisionado de educación del Gobierno de Chile en Europa y Estados Unidos.

Santiago. Imprenta de la Librería Americana.

1883

349 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Por decreto de fecha 25 de noviembre de 1878, el Sr. Núñez fué comisionado para estudiar en Europa y América el estado de la instrucción primaria é informar al respecto de conformidad á un pliego de instrucciones.

En cumplimiento de su honroso cometido, recorrió los Estados Unidos de

Norte América, Alemania, Bélgica, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra y Francia, durante tres años y medio.

Seguidamente, también por encargo del Gobierno, el Sr. Núñez practicó una visita general á las escuelas normales superiores y primarias de la República.

Ya en posesión de los antecedentes necesarios, emprendió la redacción de su informe dividiéndolo en dos partes, relativas á la enseñanza normal la primera, á la instrucción primaria y escuelas especiales la segunda.

La obra mencionada constituye pues, la primera parte de dicho informe. Es un trabajo notable bajo todos conceptos, que ha merecido los mayores elogios de eminentes educadores americanos y europeos.

Ella es el origen de la reforma pedagógica iniciada en 1885, y en este carácter será justamente recordada en una de las mejores páginas de la historia pedagógica nacional. (Nota del Sr. Ponce.)

D. Abelardo Núñez es uno de los pedagogos americanos de mayor autoridad por su cultura y por la profunda huella que ha dejado en la historia de la instrucción pública de Chile.

1350. **Núñez, José Abelardo**

Exposición del plan adoptado en la redacción de *El Lector Americano*, curso gradual de lecturas, por _____

Valparaíso. Imprenta del Universo.

1878

31 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.



1351. **Obrero**

El _____ escolar. Organó del Colegio de la Divina Providencia. Periódico bimestral. Director, Albino Mireles.

Chihuahua. Imp. de C. Alarcón.

1900

8 págs.

4.º

1352. **Observaciones**

_____ literarias sobre la educacion de la juventud española. Su autor, P. S. S. S. Pleca.

Madrid. Imprenta de la Real Compañía.

1835

194 págs. = Port.—V. en b.—A la amable juventud española, 3-6.—Al que leyere, 7-10.—Texto, 11-192.—Indice, 193-194.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Esta obra contiene unas cuantas disertaciones sobre el valor é importancia de las Ciencias y de las Artes, y en ellas hay algunas observaciones, poco notables, de carácter pedagógico.

1353. **Ocón, E. de**

Política Pedagógica. Adorno de imprenta.

Alicante. Imprenta de Manuel y Vicente Guijarro.

1898

190 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—A la Patria...—V. en b.—Motivo de la obra, [7-9].—V. en b.—Texto, 11-135.—V. en b.—Bosquejo de una organización de la instrucción primaria

que podía servir para un plan de enseñanza, 137-158.—Conclusión, 159-177.—V. en b.—Apéndice, 179-190.

8.º

Biblioteca Nacional.

1354. **Olavarría, Juan**

Memoria dirigida á S. M. en 9 de agosto de 1833 sobre el medio más brebe (*sic*) y eficaz de mejorar la condicion física y moral del pueblo español por Don _____ Segunda impresion.

Madrid. Imprenta de Ortega.

1834

188 págs. = H. en b.—Port.—V. en b.—A S. M. la Reina gobernadora de España é Indias, 5-9.—V. en b.—Texto, 11-188.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Entre los medios que el autor propone para mejorar la condición física y moral del pueblo español figura la creación de cinco grandes Institutos normales de industria general fundados en la parte central y angular del reino en correspondencia con veinte Institutos sucursales cuya organización se explica prolijamente en el opúsculo reseñado.

1355. **Olavarrieta y Lacalle, Luis**

Instituto de segunda enseñanza de Toledo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1899 á 1900 por D. _____ Catedrático de Lengua francesa. Escudo toledano.

Toledo. Imprenta y Librería de la Viuda é hijos de J. Peláez.

1900

8 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-8.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Trátase de un discurso muy ligero sobre «la necesidad de fomentar la educación de la juventud que apenas recibe instrucción alguna».

1356. **Oliver**, Juan A.

Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1887 á 1888 en la escuela de Comercio para señoras por D. _____ Profesor de la misma y abogado del Ilustre Colegio de ésta Ciudad. Valencia. Imprenta Unión Tipográfica.

S. a. [1888?]

36 págs. = Port.—V. en b.—Texto «De la necesidad de la instrucción en la mujer para que pueda realizar su misión sobre la tierra», 3-36.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1357. **Oliveros y Moreno**, Luis

Curso elemental de Pedagogía por D. _____ Director de la Escuela Normal de Cádiz.

Cádiz. Tipografía La Mercantil.

1873

196 págs. + iv. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo.—V. en b.—Preliminares, 7-16.—Texto, 17-196.—Índice, 1-iv.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1358. **Oliveros y Moreno**, Luis

Elementos de Pedagogía por D. _____ Director de la Escuela Normal de Cádiz. Cádiz. Establecimiento tipográfico de J. Benítez Estudillo.

1888

228 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo.—V. en b.—Introducción, 7-11.—V. en b.—Texto, 13-224.—Índice, 225-228.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1359. **Oliveros y Moreno**, Luis

Elementos de Pedagogía por D. _____, Director de la Escuela Normal de Cádiz. Segunda edición.

Cádiz. Tipografía y litografía de José Benítez Estudillo.

1893

174 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo.—V. en b.—Introducción, 7-10.—Texto, 11-170.—Índice, 171-174.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1360. **Oliveros y Moreno**, Luis

Tratado de educación y métodos de enseñanza por D. _____.

Córdoba.

1864

8.º

Citada en *La Imprenta en Córdoba* por D. José María Valdenebro y Cisneros.

1361. **Orientación**

La _____. Periódico semanal de Instrucción pública.

Guadalajara. Imprenta de Arturo Concha.

1907

Fol.

8 págs. con 2 cols.

Se publica todos los viernes.

1362. **Origen**

— y progresos del sistema Lancaster.

Buenos Aires.

1819

4.º

Citado por D. Juan M.^a Gutiérrez en sus *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*.

1363. **Oroz**, Ruperto

El amor patrio, formación y desarrollo en la escuela por — visitador de escuelas.

Valparaiso. Imprenta i Litografía Excelsior.

1900

52 págs. + un ind.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1364. **Orti y Lara**, J[uan] M[anuel]

El naturalismo en la segunda enseñanza. Reflexiones sobre la reforma introducida en ella por el Sr. Groizard. Artículos publicados por vez primera en *El Movimiento Católico*. Con la censura eclesiástica y ahora recogidos en el presente opúsculo y aumentados con introducción, notas y apéndice por D. — Catedrático de Metafísica de la Universidad

Central y miembro de la Academia Romana de Santo Tomás de Aquino.

Madrid. Imprenta de San Francisco de Sales.

1895

52 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Introducción, 5-10. — Texto, 11-46. — Apéndice, 47-51.—V. en b.

4.º

El autor, con gran copia de datos y razones, demuestra su tesis doliéndose del sentido de la reforma.

1365. **Ortiz**, Pedro Pablo

La educación de la infancia ó los nuevos métodos de enseñar el silabario y los primeros conocimientos de las letras. Lectura ó discurso pronunciado ante el cuerpo de preceptores de Santiago en la conferencia presidida por el Sr. Intendente de la provincia el domingo 6 de septiembre de 1868, por — Publicado por orden del Sr. Intendente á petición de los preceptores.

Santiago. Imprenta Nacional.

1868

36 págs.

16.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1366. **Ortiz**, Pedro P.

Principios fundamentales de educación popular, y los nuevos métodos de enseñanza.

Nueva York. D. Appleton y C.^{ia}

1877

288 págs.

8.º m.

Citada por el Dr. F. Berra en sus *Apuntes para un curso de Pedagogía*.

1367. **Ortiz**, Pedro P.

Principios fundamentales sobre educación popular y los nuevos métodos de enseñanza: ó sea un ensayo sobre la naturaleza, objeto, carácter y tendencias de la educación pública y pedagógica modernas como estudio preliminar para la formación de un plan de educación general. Obra publicada por orden del Ministerio de Instrucción pública de la República de Chile por _____ Miembro corresponsal de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Nueva York: D. Appleton y Compañía.

1884

LXVIII + 288 págs. —Port.—Nota de propiedad en inglés.—[Dedicatoria.]—Índice.—Introducción, VII-LXVIII.—Texto, 1-243.—Apéndice, 244-288.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Biblioteca del Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos.

Esta obra es una de las más importantes de la Pedagogía americana, no sólo por sus doctrinas y tendencias, en general aceptables, sino por el plan y elevados puntos de vista tomados por el autor para la exposición de sus teorías.

Esta obra contiene una larga y razonada introducción con XXIV artículos que, entre otras materias de menos interés, trata de las siguientes:

La cuestión de la renta de escuelas.
Ineficacia de la simple acción gubernativa.
La educación no es una caridad pública.
El Estado y la educación superior.
Carácter propio de universidades y colegios.

Falta de gradación en la enseñanza.

Abusos de la palabra educación.

Revolución que se opera en la enseñanza y sus efectos.

Filosofía de los nuevos métodos.

Caracteres del nuevo sistema [de enseñanza].

Aplicación de estos principios á la enseñanza primaria.

Las ciencias y la escuela.

Esta obra de Ortiz está dividida en tres partes, que tratan de las materias siguientes:

PRIMERA PARTE

Oríjen e importancia de la educación en sus relaciones con el individuo i la sociedad.

Cap. I. Breve reseña del oríjen i progreso de la Educación Popular.

Cap. II. La Educación i el individuo.

Cap. III. La Educación i la sociedad.

Cap. IV. La Educación como fuente de riqueza pública.

Cap. V. La Educación en sus relaciones con la moralidad, la miseria i crimen de los pueblos.

Cap. VI. El pauperismo y el crimen i la Educación Popular.

Cap. VII. Consideraciones políticas en favor de la Educación Popular.

Cap. VIII. Consideraciones económicas en favor de la Educación Popular.

SEGUNDA PARTE

De la naturaleza, objeto i carácter de una buena educación.

Cap. I. Sobre el propio sentido i lejítimo objeto de la Educación.

Cap. II. Errores comunes sobre Educación.

Cap. III. De otros medios de Educación.

Cap. IV. Caracteres de una Educación Popular.—Debe ser moral i relijiosa.

Cap. V. La Educación debe ser universal, gratuita i compulsiva.

Cap. VI. La Educación debe ser práctica y comprensiva.

Cap. VII. Cuales son los ramos de enseñanza que conviene a nuestras escuelas.

TERCERA PARTE

De los métodos i sistemas de enseñanza.

Cap. I. Método inductivo i sintético.—Cuál es mas conveniente.

- Cap. II. De los sistemas de enseñanza individual, simultáneo i mutuo.
- Cap. III. Lecciones orales.—Exámen i élfpsis.
- Cap. IV. Lecciones orales sobre objetos familiares.
- Cap. V. Modo de practicar las lecciones orales.
- Cap. VI. Aplicacion del sistema mental ó inductivo a la aritmética.
- Cap. VII. Método de enseñar la lectura, la escritura i el dibujo.
- Cap. VIII. Método de enseñar la Gramática.
- Cap. IX. Método de enseñar la Jeografía i la Historia.
- Cap. X. Estudio de las ciencias físicas i naturales.
- Cap. XI. Organizacion i gradacion de las escuelas.

Del contenido, carácter y relaciones, con otros estudios de la obra de Ortiz, da circunstanciada noticia el artículo III de la «Introducción», que dice así:

PROPOSITO DE LA OBRA (1)

Segun el recuerdo que conservo (pues me veo precisado a escribir esto sin tener mis papeles a la mano) de las instrucciones del Sr. Ministro de Instrucción Pública, entre los asuntos que me encomendaba estudiar, a mas de los comprendidos en este libro, se referia a las leyes relativas a la renta de escuelas, dotacion de preceptores, i otros puntos de legislación externa de enseñanza. Infinitamente mas fácil como me habria sido esta tarea, ella ha sido anticipada por la obra oficial del Sr. D. Domingo F. Sarmiento, publicada en 1849. Si bien es verdad que mucho de lo que contiene sobre la materia es ya anticuado, o ajeno de la discusión que se propone; sin embargo, por lo que yo he podido aprender con la experiencia i lectura, puedo asegurar que en ella estan bien tomados i delineados los rasgos característicos de los sistemas de educacion pública, en los países que visitó oficialmente con este objeto.

(1) Págs. xiv-xviii.

Como él mismo observa, no tuvo tiempo suficiente para estudiar los métodos de enseñanza, a que apenas alude de cuando en cuando en el curso de su obra; a menos que comprenda, bajo esta denominacion, el breve análisis que nos da del sistema de Monseñor Maurin, i de D. Ignacio Rodriguez, de San Juan. Mas ni uno ni otro estan admitidos, que yo sepa, entre los métodos discutidos o sancionados, por la pedagogía moderna. El primero, a juzgar por el bosquejo mismo que se nos da de él, está en contradicción abierta con los principios de la ciencia de la educacion, que su mismo autor proclama. En una palabra, es un sistema puramente mecánico para llegar a un resultado intelectual; i no es estraño así, que las convicciones de tan experimentado pedagogista como el Sr. Sarmiento, *se debilitaran con el tiempo*; no obstante que en otra parte lo considero *efectivo, sencillísimo i lójico*.

En vista de estas circunstancias, creí podia servir mejor a la causa de Educacion Popular, dedicándome a exponer su parte intrínseca, como el Sr. Sarmiento habia exhibido la parte externa; contrayéndome a estudiar su naturaleza íntima, las relaciones que tiene con la sociedad, su carácter i las condiciones que la hacen benéfica, los errores i defectos de que adolece, i las mejoras i adelantos realizados por los esfuerzos de la filosofía combinados con la práctica de los profesores de la ciencia i preceptores en el arte de enseñar. Dependiendo de la perfeccion los métodos empleados, como decia Jovellanos, la mayor instruccion relativa; es claro que el exámen de estos debe entrar como primer objeto en un plan de educacion pública. Segun el decir de experimentados preceptores, que han practicado tanto el antiguo como el moderno sistema, hai una diferencia de dos años, cuando menos, en el período de la enseñanza escolar, cuando se ha adoptado los nuevos métodos de enseñar. ¿No valia la pena de un estudio detenido esta gran economía de tiempo i caudal? Esto es fuera de los incalculables males que resulta de una educacion mal dirigida o incompleta.

Los métodos de enseñanza podrian com-

pararse a esos socabones, o *tuneles*, que perforan las montañas, i que han sido la obra de años de paciente labor por millares de trabajadores; i que, sin embargo, la locomotora atraviesa despues en unos pocos minutos. Trascurrieron siglos de oscuridad i ensayos antes de arribar a un resultado definitivo, o se descubriera la senda propia i segura, que nos lleva al santuario de las ciencias. Todo el fruto de nuestra penosa jornada depende de la direccion i camino que adoptemos.

Procediendo de esta manera, obedeceriamos tambien a un principio mui óbvio de lójica, que nos prescribe analizar i despejar una cuestion o problema de todos sus accesorios o incognitas, antes de arribar a una conclusion jeneral. Conozcamos primero a donde vamos, antes de decidir la ruta i medios que hemos de adoptar para llegar al término propuesto. La buena política nos exijia igualmente mejorar, organizar e infundir nueva vida a las escuelas de que actualmente disponemos, mientras no nos sea posible orijinar i fundar un mejor plan i sistema, que reforme radicalmente la educacion, i la establezca bajo bases sólidas i comprensivas; una reforma que no ha de tardar mucho de verificarse, si se quiere consolidar nuestra independencia, i conservar las instituciones que hemos adoptado.

Sin abandonar, por esto, los otros objetos que tenía en vista el Sr. Ministro de Instruccion Pública, me he propuesto tratar en este volúmen todas las cuestiones preliminares para la organizacion de la Educacion Popular; aquellos principios que establecen su naturaleza i carácter, dispelen las dudas y objeciones que hacen vacilar a muchos ánimos bien dispuestos; i la ponen en el via propia, por la cual la lei i el preceptor deben encaminarla e impulsarla, para realizar todos los bienes, las esperanzas mismas, que ha inspirado en todas partes. En esta virtud, considero este libro como la introduccion de otros trabajos necesarios para completar toda la obra comprendida en un plan de Educacion Pública; un plan que se proponga «como último fin de sus trabajos aquella plenitud

»de instruccion que pueda habilitar a los individuos del Estado, de cualquiera clase i profesion que sean, para adquirir su felicidad personal, i concurrir al bien i prosperidad de la nacion en el mayor grado posible» (1). Este plan deberia abrazar en toda su estension los siguientes objetos, que serian materia de otros tantos tratados o volúmenes, ademas del presente: I. Escuelas Normales (hombres i mujeres) e Inspeccion de Escuelas; II. Arquitectura de Escuelas; III. Institutos de Huérfanos i de Reforma, para niños i jóvenes vagos o criminales; IV. Escuelas de Sordo-Mudos, Ciegos & a; V. Legislacion de Escuelas.

Mi primer pensamiento habia sido combinar todas estas diversas materias en el presente volúmen; mas pronto me convencí de la imposibilidad de refundirlas todas en un solo i reducido cuerpo. Aun economizando espacio de todas maneras (como se notará en la compacta composicion de este libro), ha sido imposible ceñir el costo de la impresion a los límites de la suma designada con este objeto. La sola cuestion de elucidar la instruccion y posicion relativas que deben ocupar alumnos i alumnas, preceptores i preceptoras, en la escuela pública i en la escuela normal, habria sido asunto de un tratado entero; pues, como es sabido, este es un punto de suma importancia i delicadeza, sobre el cual estan léjos de convenir aun los mejores publicistas en aquellos paises, como los nuestros, en que las costumbres requieren separacion absoluta de los sexos, tanto en la escuela como en las relaciones sociales.

Estoi distante así de considerar como concluida mi tarea con la publicacion de este pequeño tomo. Como sucede a menudo cuando estudiamos una cuestion, cuanto mas penetramos en el análisis, tanto mas son las faces bajo las cuales se nos presenta; i como el minero que se interna en las entrañas de la tierra, nuestra ansiedad i codicia crece con la profundidad del *pique* i las muestras de bonanza, que encontramos en la obra. ¿Habrà quien nos auxilie para la

(1) Obras de Jovellanos. Tomo III, edicion de Olivera.

realizacion de este programa? Esto es lo que queda por resolver; i a esta sola condicion es preciso subordinar las promesas de un porvenir hoy dia mui oscuro.

En el capítulo II de la segunda parte enumera Ortiz de este modo los errores de educaci6n:

I. El primero de estos defectos, i quizá el mas perjudicial de ellos, es el que hace consistir la educacion en la acumulacion de ideas i conocimientos en el entendimiento i memoria del niño. Este error, que pudieramos designar como el materialismo de la educacion, afecta no solo a la instruccion primaria, sino que se estiende hasta la enseñanza superior o universitaria; tal al menos como era práctica no há muchos años. Segun este método, la educacion viene a ser una especie de mecanismo por medio del cual se introduce en el cerebro del estudiante una cierta dosis de ciencias, cuya tarea una vez terminada se vuelve a cerrar las puertas del entendimiento. Una intelijencia bien almacenada de objetos i cosas intelectuales, vendria a ser entonces la mejor educaci6n (1).

II. El otro error capital sobre educacion, es el que hemos aludido ya en un capítulo anterior, es decir, el limitar i estrechar la enseñanza pública, impidiéndola desenvolver todos sus benéficos efectos (2).

III. Hai todavia otros caritativos i piadosos amigos de la educacion del pueblo, que sostienen que el aprendizaje del catecismo i de la doctrina cristiana es todo lo que es necesario para las clases pobres. Este error es precisamente el reverso de los que intentan ensanchar la educacion intelectual a expensas de la moral i de la relijion (3).

IV. Otro error pernicioso es el que tira a fundir en un mismo molde, por decirlo así, todos los caracteres e individualidades, no distinguiendo la edad, posicion o circunstancias varias de los educandos (4).

V. Entre los muchos errores en la disciplina escolar, que proceden de este poco estudio i conocimiento de la naturaleza, pudieramos señalar tambien la imprudente pretension de muchos preceptores de querer forzar un sistema uniforme de conducta para toda una escuela, sin consideracion a la edad, sexo, carácter &ª de sus discípulos. Así es mui comun entre nosotros obligar a los pequeños educandos a mantener una postura, a leer un mismo libro i a ocuparse de un mismo estudio durante cuatro o mas horas del dia. El resultado de semejante práctica no solo es el de dañar su salud, sino inspirarle un odio o hastío por sus tareas y a la escuela misma (1).

VI. Del mismo error viene la mala comprension del uso i falsa aplicacion de los castigos i recompensas, el principal resorte para mantener la disciplina i buen orden de una escuela. De la brutal severidad de nuestros antepasados hemos descendido súbitamente a una relajacion, que debilita y desarma muchas veces al maestro de su autoridad, i lo deja impotente para gobernar las tendencias desorganizadoras i tumultuosas de una niñez exhuberante de vitalidad i poco respetuosa (1).

VII. Por último, el error que prueba mas patentemente la mala intelijencia que se da al objeto de la educacion, es aquel que tiende a dar a esta una direccion distinta i contraria al orden social (2).

Ortiz, en el capítulo IV de la segunda parte, señala los caracteres de una educacion nacional, de esta manera:

*Caracteres de una educacion popular.—
Debe ser moral i relijiosa (3).*

Il n'y a de morale pour trois quarts des hommes que dans la religion. —COUSIN.

La exaltacion del talento sobre la virtud i la relijion, es la desgracia o maldicion del siglo. La educacion es ahora principalmente un estímulo

(1) Pág. 75 de la obra de Ortiz.

(2) Pág. 79 de dicha obra.

(3) Pág. 80 de la obra citada.

(4) Pág. 82 de la misma obra.

(1) Pág. 83 de la obra reseñada.

(2) Págs. 84-85 de dicha obra.

(3) Págs. 91-101 del volumen descrito.

para las ciencias, i así los hombres adquieren poder sin los principios que lo hacen bueno. El talento es adorado; pero cuando anda divorciado de la virtud, viene a ser un demonio mas bien que un dios.—CHANNING.

Con los antecedentes espuestos, sobre la naturaleza, fines i objetos de la Educacion, podemos ahora entrar a caracterizar las cualidades de que debe constar un sistema de educacion pública adaptable a nuestras instituciones i organizacion social. Desde luego, podriamos clasificar estas como sigue: la educacion pública debe ser, *moral i relijiosa, universal, gratuita i compulsiva, práctica i comprensiva.*

En el primer capítulo de esta obra, hemos demostrado que el oríjen y fuente de la Educacion Popular ha sido la Iglesia, quien desde los primeros tiempos no ha cesado de inculcar i ordenar la fundacion de escuelas parroquiales i la instruccion de los pobres. ¿Existen acaso disposiciones posteriores que deroguen estos sagrados cánones? o han cambiado tal vez tanto las circunstancias i los hechos históricos que hagan ineficaces o de poca importancia estas órdenes? Por el contrario, en ningun tiempo fue mas necesario el celo i fervor de la Iglesia para educar la juventud como en estos tiempos. Esto es tan obvio que seria ocioso el demostrarlo. Así es comprendido al menos por todos los obispos católicos de la Union Norte-Americana; i en la carta pastoral dirigida a los fieles de la arquidiócesis de Nueva York por el Ilmo. Sr. Hughes, a nombre del concilio provincial de 1854 i 5, coloca la educacion de los cristianos solo en segundo lugar al sacramento del matrimonio en importancia relijiosa i social. En consecuencia hace los mas vivos encargos al *clero* sobre las obligaciones que en esta parte le *impone su ministerio* de consuno con los padres de familia (1).

(1) El último Concilio, en 1861, volvió a insistir calorosamente en este encargo a los fieles católicos. En la pastoral firmada por el mismo Arzobispo i ocho obispos mas, se lee lo siguiente: «Muchas veces su Santidad nos ha encomendado con verdadero celo paternal, que velemos sobre la educacion católica de la juventud... Exor-

En nuestro concepto, lejos de apartar de la escuela la influencia e intervencion del clero, debíamos mas bien cortejarla i atraerla por todos los medios posibles. La lei habría de constituir al párroco el patrono *ex-officio* de las escuelas públicas en su distrito (1). Sus consejos i amonestaciones, así como su enseñanza, debieran ser escuchados con respeto en todo tiempo. Si es cierto en algunas ocasiones, su intervencion pudiera ser perjudicial o embarazosa al maestro, este mal está compensado con ventajas de un jénero mucho superior. Por lo demas, su accion está reducida a la moral i la doctrina de los alumnos, mas que a la disciplina i réjimen interno. No seria difícil reglamentar propiamente las atribuciones respectivas de cada cual.

Pero sobre todo, haced que prevalezca un tono i espíritu relijioso en todos los ámbitos de una escuela. Que el nombre de Dios esté inscrito i gravado, por decirlo así, en sus murallas, como en sus libros; i en todas partes resuene su santo nombre i él de los héroes de su Iglesia. El maestro no debe perder ocasion ni momento oportuno para aclarar i demostrar prácticamente, con símiles i ejem-

tamos muy encarecidamente al venerable Clero a no quedar satisfechos solo con edificar escuelas i proveerlas de maestros, sino que se empeñen tambien en visitarlas personalmente. La presencia del Pastor, y las palabras de estímulo salidas de su boca, animarán a los niños para mayores esfuerzos, y alentarán el celo y fidelidad del preceptor. Esto lo exijimos muy especialmente, i lo pedimos en nombre del Señor, de todos los curas de almas, respecto de las escuelas dominicales i las clases de catecismo. No hai para ellos un deber mas sagrado i mas importante, como el atender a que los niños puestos a su cuidado se instruyan en la doctrina cristiana, i se penetren profundamente del verdadero espíritu i piedad católicos. Para alcanzar este fin, el Pastor debería examinarlos de tiempo en tiempo, i ayudarles con esplicaciones e instrucciones adaptadas a su capacidad, de modo que entiendan bien las lecciones que se les ha enseñado. Pero los esfuerzos del mas celoso Pastor son desbaratados a veces por la negligencia i mal ejemplo de los padres &c.»

(1) Así sucede en Prusia, donde el párroco es á mas una especie de magistrado, que, de consuno con el juez de barrio, da licencia en ciertos casos a un niño para que no vaya a la escuela, o puede compeler su asistencia, multando al padre negligente. «Puedo asegurar con toda verdad, dice Sir Kay Shuttleworth, que casi todos los niños prusianos, entre la edad de 4 a 14 años, reciben la influencia de una educacion relijiosa bajo la vijilancia de sus respectivos párrocos.»

plos, la importancia de los deberes i obligaciones sociales i religiosas del cristiano. ¿I por qué no revivir aquella santa i bella costumbre de nuestros antepasados, que hacia comenzar los ejercicios del aula o de la escuela por una invocacion a Dios? Si nos fuera permitido solo hacer una distincion a este respeto, prefeririamos siempre aquellos actos de alabanza i gloria a la Divinidad, en vez de las prácticas devocionales que pertenecen mas propriamente al círculo de la familia. ¿Qué hai de mas inspirador i que mejor disponga el ánimo a los estudios i trabajos mentales como la recitacion solemne del *Padre nuestro* acompañado de una breve i sencilla oracion? ¿Cuánto mas grande i edificante no seria su efecto, si se añadiera el canto en coro i en lengua vulgar de tan bellos himnos como el *veni Creator* o *jam lucis orto*, al abrirse la escuela, y el *Te lucis ante terminum, salve Regina* i otros, al acabar las lecciones de la tarde?

¡Singular contraste de pueblos i los tiempos! Mientras en nuestros países exclusivamente católicos, i religiosos hasta el fanatismo en muchas ocasiones, se han desterrado de las aulas i escuelas estas prácticas cristianas, por considerarlas contrarias al espíritu filosófico del día, ellas no solo prevalecen, sino que son consideradas como inseparables de la enseñanza en aquellos pueblos, que se nos ha enseñado i acostumbrado a desdeñar como impíos i herejes. Esta reflexion se nos ha venido a la mente, siempre que hemos asistido a las escuelas norte-americanas o hemos penetrado en el hogar de sus familias; i no hemos podido sino admirar el triste efecto de las revoluciones políticas en nuestro orden social. Confesamos al mismo tiempo, que de todos los espectáculos grandiosos i solemnes, ninguno nos ha impresionado mas vivamente, como el de estos coros de infantiles voces entonando alabanzas a su Criador, o aliviando las pesadas tareas escolares con cánticos i aires melodiosos, que elevan el espíritu i alegran el corazón.

No desconocemos los graves inconvenientes, que resultarian de una preponderancia escesiva de la influencia clerical en la ense-

ñanza superior o universitaria, mas no podemos divisar que mal produjera en la instruccion primaria o de escuela. El niño es guiado a esa edad mas por impresiones que por razonamientos; i nadie pretende decir que aquellas van a decidir el curso que deba adoptar en la vida. Que influyan grandemente en su porvenir, no cabe la menor duda. Como el lastre que da a la nave firmeza i resistencia contra las sublevadas olas del océano, los sentimientos e inspiraciones religiosas son tambien el contrapeso puesto en el fondo del corazón contra los peligros i tempestades del mundo. Si en sus ajitadas i tormentosas aguas fuera a zozobrar el entendimiento i envolviera en el naufragio la moral i la fé, es mas probable que el desastre fuese ocasionado por la *falta*, mas bien que por el *exceso* de lastre. Una educacion estreitamente religiosa nunca será dañosa a los intereses i porvenir social i espiritual de un individuo, mientras que la carencia de ella es la causa frecuente de naufragios i caidas lamentables en las naciones como entre los individuos.

Por esto creemos con un sabio prelado protestante, «que valdria infinitamente mas que el hombre permaneciera en total ignorancia, que por comer la fruta del árbol de la ciencia, vaya a convertirse en adversario sutil e influyente contra Dios i la humanidad.» Pensando muchas veces en ciertas anomalías de esta clase que se notan aun en nuestras nuevas sociedades, dimos con bello (*sic*) el pasaje que hemos puesto a la cabeza de este capítulo. La idea pertenece a uno de los brillantes i puros ingenios de la lengua inglesa, el Dr. Chaning, el continuador de la mística i espiritual doctrina de Berkeley i Swedénbourg. Cualquiera que, léjos del tumulto de las pasiones políticas, haya meditado sobre los males que aflijen a las sociedades modernas, no podría menos de convenir, que el divorcio del talento con la moral i la religion viene a ser una de las mayores desgracias del siglo. Particularmente es esto cierto de nuestros pueblos, donde se tiene en tan poca cuenta las virtudes morales de un candidato al poder. Si nuestro Chile ha escapado feliz-



mente hasta aquí a este contajo—lo que hace su gloria i mas brillante timbre nacional—unas pocas mas revoluciones i revueltas bastarian para llevarlo al mismo abismo.

La historia, despues de todo, no nos ha presentado hasta aquí un solo ejemplo de una nacion que haya sido grande, feliz i estable, si sus leyes asi como costumbres no estan basadas en los sólidos fundamentos de la relijion i la virtud. Washington decia en su famosa despedida al pueblo norte americano: «En vano reclamaria el título de patriota aquel que trabaja para trastornar los grandes pilares de la felicidad humana:—la relijion i la moral, estas dos firmes columnas de los deberes del hombre i del ciudadano.» Es imposible, por esto, concebir como pueda ser buen mandatario i observante aquel que no es buen padre, fiel amigo i leal ciudadano, un buen cristiano i celoso observante de la moral pública y privada. ¡Chilenos! Qué la moralidad i la honradez continúen siendo el primer título, la cualidad primordial de vuestros mandatarios, i vuestro porvenir i felicidad seran ciertos. En ella hallareis el baluarte mas firme de vuestra libertad, i la mejor salvaguardia de vuestros derechos i prerrogativas de republicanos libres e independientes. Todo lo demas es secundario i subordinado a este principio fundamental de toda justicia, virtud i honor.

Al tratar Ortiz, en el capítulo VII de la segunda parte, de los ramos de enseñanza que convienen á las escuelas públicas, cita este pensamiento de Plutarco (1):

Preguntado Aristipo, qué era lo que un niño debiera aprender, respondió: aquello que pueda servirle cuando sea hombre.

Y termina el capítulo transcribiendo la siguiente

NOTA (2).—No pareciéndonos haber dicho aun lo suficiente en una materia, que, a la par de su vasta importancia, se presenta tan

(1) Pág. 113 de la obra.

(2) Págs. 126-128 de la obra reseñada.

formidable en la apariencia con su larga i seca nomenclatura de nombres imponentes, creemos necesario corroborar estos razonamientos con algunos extractos de las obras de Mr. Mann, en que con tanta lójica como elocuencia pulveriza los argumentos de los que se oponian en los Estados Unidos a un plan mas estenso todavia de Educacion Popular:—

«Yo bien sé, dice, que la estension i la variedad de los estudios que se enseñan en las escuelas prusianas ha sido un asunto de befa para algunos. Uno de nuestros hombres públicos ridiculizaba no há mucho (1845) en uno de sus discursos i en una ocasion solemne, la idea de estudiar las ciencias naturales en nuestras escuelas. Entendamos primero la manera como un buen preceptor puede inculcar una multitud de nociones útiles sobre estas ciencias, i logra tal vez despertar algun ingenio que venga despues a ser uno de sus luminares i sirva a la humanidad con sus descubrimientos, i entonces se vendrá en cuenta de que lado se encuentra el ridículo. ¡Cómo, se dice, enseñar la botánica i los nombres casi ininteligibles de monandria, diandria, triandria, &c., o la zoolojía con unos términos como molusca, crustacea, mammalia, &c.: esto es imposible!

»Pero el maestro prusiano no enseña de esta manera. Se pasan años sin que sus lecciones contengan uno solo de estos términos técnicos. El conocimiento que todo niño tiene de las cosas comunes, viene a ser el núcleo a cuyo rededor se van formando otros; i el mismo lenguaje familiar de todos los dias sirve de medio de comunicacion para instruirle i aun esplicarle, si necesario fuere, tales espresiones. No hai dificultad alguna para hacer entender a un niño de siete años los signos i caracteres de una planta venenosa de otra que no lo es, o si el esqueleto de este o aquel animal indica que se alimenta con yerba, grano o carne. Basta que sepa ahora estos hechos, i despues, así que su entendimiento se va elevando, se impondrá de sus clasificaciones i nomenclaturas. Cuando un niño conoce individualmente muchas cosas, empieza a percibir las semejanzas i relacio-

nes que hai entre ellas; i entonces se alinean de por sí i forman grupos diferentes en su intelijencia. Con el auxilio del preceptor, el alumno completa esta clasificacion científica, poniendo cada cosa en el grupo a que pertenece. Mas poco a poco va aumentando este grupo de objetos individuales, i entonces necesitará una cuerda con que atarlos o un vaso en que depositarlos por separado. Hé aqui la necesidad de una nomenclatura de ciencias para dar un nombre a cada grupo i unir en un solo lazo todos los grupos distintos. Entonces el niño viene a comprender toda la verdad i belleza de la clasificacion i de la nomenclatura. Si un muchachillo tiene mas cuentas negras o blancas que lo que cabe en sus manos, i a fin de que no se desparamen i confundan, las divide i pone en una tasa las blancas i en otra las negras; mientras se entretiene y sonríe de esta manera, no hace mas que ejecutar materialmente la operacion mental por medio de la cual Cuvier i Lineo convocaron ante su espiritual corte la inmensa variedad del reino vegetal i animal, mandándolas colocarse en sus respectivos jéneros, órdenes i especies.

»Nuestras ideas, continúa, sobre la propiedad i conveniencia de introducir en nuestras escuelas públicas estudios mas elevados, provienen del conocimiento que tenemos de nuestros preceptores y de los hábitos predominantes en nuestras mismas escuelas. Sucede a menudo entre nosotros, que para enseñar la jeometría, la física, la zoolojía, botánica i otros ramos de enseñanza superior, tanto el maestro como el alumno necesitan libros en la mano. A la cabeza de estos textos de enseñanza encontrareis los nombres i definiciones técnicas correspondientes al asunto; i al pie de cada pájina, o al fin de cada párrafo, teneis las preguntas o un programa completo de su contenido. Durante toda la clase, el maestro no hace mas que atenerse a este interrogatorio, sin añadir conocimiento alguno colateral al asunto en cuestion, ni mostrar la relacion que existe entre la leccion i otros objetos comunes o de diaria esperiencia. Al fin se acerca el dia del exámen, i el pupilo se afana en traer lijera-

mente a la memoria o repasar lo que ha aprendido; pero si se le preguntare que aplicacion útil puede tener este conocimiento, se callan o dan una ridícula respuesta, que desacredita la ciencia i sirve a la vez de materia de burla al destemplado satirista. De seguro que la enseñanza superior cae asi en descrédito ante el hombre sensato, i con sobrada razon.

»Mas el maestro prusiano no procede de esta manera: él no tiene ni necesita un libro para enseñar, porque posee un entendimiento bien nutrido con lo que va a inculcar a la clase. Tampoco este abruma u oscurece la materia con una fraseología técnica; sino que observa el adelanto del pupilo, i adapta su instruccion tanto en calidad como en cantidad a las circunstancias de su desarrollo intelectual. El responde a todas las preguntas i resuelve todas las dudas. Uno de sus objetos es presentar las ideas de modo que promueva dudas i provoque preguntas de los alumnos. El sabe ligar el asunto de cada leccion con los objetos análogos i corelativos, i demostrar sus relaciones con los deberes i negocios comunes de la vida; i si un ignorante o vagamundo le interrogare sarcásticamente de qué sirve ese saber, podrá probarle con una palabra que muchos de sus mismos placeres i medios mismos de subsistencia dependen de la ciencia, o han sido creados o mejorados por ella.»

Ortiz trata con acierto de la organizacion y graduacion de las escuelas en el capítulo XI de la tercera parte, que dice así:

ORGANIZACION I GRADUACION DE LAS ESCUELAS (1).

¿Qué puede hacer el mejor maestro con varias clases que atender en un dia i estas compuestas de niños de diversas edades, disposiciones i grados de aprendizaje i estudios?

Nos acercamos al término de una parte de la tarea que nos hemos impuesto. Pero antes de cerrar por ahora nuestro trabajo, con-

(1) Págs. 232-243 de la obra reseñada.

fiando que, en tiempo no remoto i bajo mas favorables circunstancias, podamos realizar todo el plan contemplado, vamos a apuntar lijeramente algunas reflexiones sobre la organizacion interna de las escuelas, una materia de primordial importancia para el buen éxito de todo sistema de Educacion Popular; i en la cual creemos que nuestros establecimientos de educacion primaria andan sumamente atrasados.

Cuando el preceptor se encuentra á la cabeza de una escuela, sea esta de cincuenta, cien o mas alumnos, cuyo porvenir les está hasta cierto punto encomendado, su posicion es a la verdad una de las mas dificiles, que podria rodear a un mandario o jefe militar. Con estudios que empiezan desde el abecedario hasta las mas complicadas cuestiones de la Gramática o la Aritmética; con la variedad de esplicaciones i métodos a que tiene que recurrir, segun los adelantos i alcance de cada alumno; con estudios i clases que requieren lecciones orales i simultáneas, i otras recojimiento i abstraccion, como los elementos de Matemática; con edades y caracteres distintos, que demandan tambien una disciplina variada i adaptada a las circunstancias; con tantas i tan complejas sino contradictorias atenciones, pesando a un mismo tiempo sobre su ajitado ánimo, bien se podria equiparar la abrumadora i delicada tarea del maestro a las mas graves i solemnes funciones de un estadista.

¿Cómo traer a un mismo orden y disciplina elementos tan heterojéneos? El alumno adolescente, verbi gracia, pide casi siempre un tratamiento un poco mas duro, que vendria a ser opresivo i tiránico, i hasta perjudicial al carácter i nocivo a la salud de los niños mas tiernos. Estos necesitan mas variedad i libertad en sus acciones i movimientos, lo que no haria mas que perturbar el buen orden e interrumpir los estudios de los mas adelantados o mas crecidos. Intentar confundir a todos ellos en una misma sala o clase, es una crueldad i una violacion de todos los principios de una buena instruccion i de las reglas de hijiene.

Un eminente escritor i práctico organiza-

dor de escuelas (1), hace la siguiente descripcion, que se pudiera aplicar con mucha mas fuerza a nosotros, de una escuela mal organizada:—«Por el número de clases y de recitaciones individuales a que el maestro tiene que prestar su atencion cada dia, estos ejercicios se hacen con brevedad i apresuramiento, i pierden así toda su ventaja real. En su mayor parte, estas lecciones consisten en repeticiones mecánicas de las palabras de algun libro. En vez de encontrarse en el tiempo i lugar exigidos por las mas urgentes necesidades de la educacion; en vez de interrogar constantemente al alumno, para imponerse de su progreso i adelantos i de la manera como comprende i recuerda sus lecciones; en vez de enseñarles con útiles ejercicios a razonar con lójica, discernir con prudencia, i cultivar i probar su juicio; en vez de desenvolver i aclarar con símiles i ejemplos los puntos dificiles i oscuros de la leccion, i comentarlos y estenderlos; en vez de poner en contacto su intelijencia con la del niño para despertar, dar interes i guiar sus naciescentes facultades; en vez de estas i otras importantes atenciones, el preceptor emplea su precioso tiempo en oír sucesiva i rápidamente las lecciones de cada clase o alumno, las cuales comunmente consisten en repeticiones de memoria, o sea la operacion que los niños representan con la frase tan expresiva de *dar o decir la leccion*.

«Mientras tanto es preciso mantener el orden en la escuela e impulsar su marcha ordinaria en todos los ramos. Ora es el pequeñuelo que se ajita i levanta por falta de empleo para sus ojos o manos, o arrastrado de su viva curiosidad o incansable actividad muscular; ora son las plumas que componer, las muestras que distribuir, los problemas de aritmética que resolver, las excusas de tardanza o de ausencia que atender, preguntas que responder, cuchicheos que reprimir o tolerar; i multitud de otros casos de disciplina ordinaria o extraordinaria. Si no fuera

(1) El Dr. Henry Bernard, Superintendente de Escuelas en los Estados de Connecticut, Rhode Island, Wisconsin, &c. Damos aqui la sustancia i no las palabras del autor.

por la fatal pérdida de tiempo i trabajo, i la perniciosa influencia que ejerce sobre las facultades i moral del niño, pervirtiendo los mas sagrados objetos de la educacion, uno estaria tentado a mirar esta clase de escuelas como una farsa mui divertida. Pero para el observador sério i el concienzudo preceptor es un doloroso espectáculo. Obligado este a pasar de carrera de una leccion a otra, de un estudio a otro enteramente distinto, que exige un nuevo método i una manera totalmente opuesta de conducir las recitaciones, va de día en día describiendo un mismo i vicioso círculo con su cabeza desvanecida i enardecida su sangre, sin haber despues de todo alcanzado provecho alguno palpable.»

Para que la educacion sea progresiva i apropiada a las necesidades peculiares de los educandos, es preciso establecer un curso regular de instruccion i disciplina adaptado a la edad i adelanto de cada alumno; es necesario proceder por una série de enseñanza gradual, en correspondencia con su desarrollo mental i moral; de modo que el primer grado vaya seguido del segundo, i este por el tercero, con referencia siempre al primero: todo el plan encaminado a un mismo fin i por principios jenerales i métodos, que varían solo con la obra emprendida y el progreso que se ha hecho en ella. El mas fiel i mas diligente maestro está espuesto a perder el fruto de sus afanes, si antes no ha clasificado convenientemente sus alumnos en clases i bandas separadas, conforme a un sistema regular i uniforme; de modo que reuna en un grupo el mayor número posible de discípulos de una edad i conocimientos aproximadamente iguales. Obedeciendo al principio fundamental de la division del trabajo, tan esencial en la industria como en la enseñanza, el preceptor podrá entonces obrar sobre todos i cada uno de los alumnos; i manteniendo estrictamente esta gradacion en los estudios como en las clases, puede de año en año proseguir sus trabajos sin interrupcion i con ahorro de tiempo propio i provecho de sus alumnos.

El gran principio sobre que esta clasificacion está basada, es la edad i grado de saber

en los alumnos, cuyos dos requisitos andan casi siempre a parejas. Todos aquellos que han pasado los mismos estudios, o alcanzado un desarrollo mas o menos aproximativo, deben constituir una escuela por separado, i si esto no es posible, una clase distinta. La condicion primordial es siempre el grado intelectual o los estudios recorridos por el alumno. En seguida debe atenderse a su edad, y a la preferencia que pueda tener por la compañía de algunos de sus cólegas; así como la similaridad de gustos i carreras a que se dediquen.

Cada clase conviene que sea tan numerosa, como lo permita el local i las exigencias de la enseñanza simultánea e individual. Un buen maestro podría atender tan bien a una clase de cuarenta, como a otra de diez alumnos, mientras que dividiendo la misma en cuatro clases, perderia el tiempo i el trabajo, que habria podido emplear útilmente desempeñando una sola clase. Un grupo estenso de niños da mas variedad i vivacidad a las recitaciones, i con un método i disciplina propios, puede mantener constantemente viva i despierta la atencion de toda la clase.

Una clasificacion apropiada de alumnos i estudios, demanda locales acomodados i adaptables a este objeto. Esta será la mas sería dificultad con que nuestros preceptores tendrán que luchar, mientras no halla escuelas espresamente construidas para este objeto. La arquitectura para escuelas es una especialidad, un arte nuevo de suma importancia; i que ha sido últimamente materia de estensos tratados, en que se ha empleado todo el talento y ciencia del arquitecto combinados con la esperiencia del preceptor, i las mas recientes mejoras sobre métodos i sistemas de enseñanza (1).

En las escuelas nacionales de Irlanda, está

(1) No podemos dejar de lamentar aqui la necesidad, que nos compele a omitir en este *Ensayo*, la parte relativa a la Arquitectura de Escuelas. Tenemos todo el material a la mano para este trabajo, i el eminente autor de un tratado de esta especie, Mr. Bernard, nos habia ofrecido aun el uso grátis de los modelos i planchas que iluminan su popular obra. Las Lejislaturas de Ohio i de Nueva York se han suscrito i esparcido a millares este libro utilísimo.

encomendada a los Inspectores la tarea de organizar i clasificar propiamente todas las escuelas bajo su direccion o inspeccion. No ha razon para que nosotros no imitaramos este ejemplo, i diéramos mas ensanche a las atribuciones de los Inspectores, sometiéndolos a una estricta responsabilidad. En el Apéndice D damos un extracto de una importante Circular dirigida con este objeto por los Comisionados de la Educacion Nacional.

Mas no basta organizar i clasificar debidamente las escuelas públicas, para sacar de ellas todo el fruto de una educacion sólida, práctica i comprensiva. Es preciso ademas que haya cierta gradacion entre unas i otras, de modo que el alumno comienze sus estudios en la escuela elemental, i sea conducido grado por grado hasta llegar a las puertas del Colejio o enseñanza superior. Los pueblos, ciudades, distritos o departamentos, que mantengan dos, tres o mas escuelas, deben dar a estas una cierta escala, correspondiente a los diferentes grados i clases de enseñanza. Cuando las distancias no son mui grandes o hai acumulacion de habitantes, mucho mas bien puede hacer una sola escuela bien mantenida i clasificada, que muchas mixtas i de un carácter jeneral. Economía i utilidad estarian aquí en perfecta armonía.

Una gradacion regular i uniforme de escuelas, comprende estas tres clases: *escuelas primarias, secundarias i superiores*. Esta es la clasificacion mas comun en todos los Estados Unidos; pero en las grandes ciudades, donde está mas perfeccionado el sistema de enseñanza, como Boston, se ha establecido escuelas *intermedias* entre uno i otro grado, i *suplementarias* para aquellos alumnos no comprendidos en ninguno de los anteriores grupos. Tomamos de un discurso del ilustre Dr. Barnard la siguiente reseña de lo que debe constituir cada uno de estos grados.

I. «*La escuela primaria* está jeneralmente destinada para niños de 3 a 8 años de edad, pudiéndose clasificar todavía a los mas pequeños en un grupo separado, cuando hai muchos de ellos. Estas escuelas pueden ocupar una parte del edificio de las escuelas secundarias o superiores, en las poblaciones

compactas; pero en los distritos mas estensos i menos poblados, seria mas conveniente esten situadas en distintos vecindarios, conforme a las circunstancias peculiares de aquella localidad; i con el fin de facilitar la concurrencia de los alumnos i evitar la ansiedad de sus padres, cuando tienen que ir una gran distancia a la escuela. La sala o pieza debe ser bien alumbrada, atractiva i suficientemente espaciosa para las evoluciones de las clases; i ha de estar amueblada con asientos cómodos, mesas y aparatos o instrumentos para hacer claras i palpables todas las lecciones. Debe tener así mismo patios bien aierados y secos para los recreos, adornados con flores arbustos i frondosos árboles, que se enseñará a respetar i aun estimar al niño.

«El patio de recreo es tan indispensable como el salon mismo de la escuela, i puede considerarse como la escuela abierta para la educacion física i moral; i el lugar donde se puede formar mejor los modales i hábitos personales de los alumnos. Cuanto mas pequeños sean estos, mas necesidad habrá de alternar las horas de recreo i estudio (1). Para enseñar propiamente en estas escuelas; para regular las horas de estudio i recreo, de modo que den variedad, vivacidad e interes a las lecciones, sin exitar demasiado el sistema nervioso ni sobrecargar sus facultades mentales o corporales; para inspirar a los pequeños una disposicion suave, modales graciosos i respetuosos, i una obediencia explícita; para impedir que adquieran sonsonetes i mala pronunciacion; para enseñarles el buen uso de las palabras y un lenguaje correcto i sencillo; para comenzar el aprendizaje del cálculo i del dibujo, i las primeras lecciones sobre la clasificacion i propiedad de los objetos, i el cultivo de las facultades mentales i recto uso de la observacion i de los sentidos; para realizar todo esto i mas aun, que se requiere de un buen preceptor, es preciso estar dotado de cualidades que rara vez se encuentran reunidas sino en la mujer,

(1) Por regla jeneral, en estas escuelas no se retiene a los pequeños mas que media hora en el asiento, alternándose sucesivamente las clases; de modo que unas juegan, cuando las otras estudian.

en cuyo corazon, segun un escritor, el amor, la esperanza i la paciencia han tenido su primera escuela.

»Cuanto mas temprano establezcamos escuelas primarias en los centros populosos bajo la direccion de maestras, que tengan corazones robustecidos por profundos principios relijiosos, tanto mejor para la causa de la educacion i de toda buena causa. Estando ellas animadas del amor cristiano, pueden reformar las malas maneras i suavizar la aspereza i doblgar la obstinacion de aquellos niños criados por padres malos o ignorantes, pues su paciencia es incansable; i si poseen alguna destreza en el dibujo, la música i la enseñanza oral, junto con su corazon naturalmente simpático i bondadoso, su superioridad para esta tarea es incontestable (1).

»II. *Las escuelas secundarias* deberían admitir alumnos de mas de ocho años, i continuar su instruccion en aquellos ramos fundamentales de todo saber, i que son considerados como indispensables para el propio ejercicio i desarrollo de todas las facultades del alma i para la formacion de hábitos i aplicacion intelectuales. Si las escuelas primarias hubiesen desempeñado debidamente su tarea respectiva, es decir, si el alumno ha adquirido en ellas hábitos de atencion i los principios fundamentales del idioma, si ha recibido ideas claras sobre los rudimentos de la aritmética, jeografia i las mas simples nociones del dibujo; asistiendo entonces durante ocho o diez meses al año a la escuela secundaria, podrá adquirir en ella un com-

pleto conocimiento de la lectura, aritmética, escritura, dibujo, jeografia, historia i el buen uso del idioma para la composicion i el discurso. En esta clase de escuelas se puede emplear con ventaja maestras que tengan esperiencia, carácter i habilidad; pero su direccion estaria mejor en manos de un preceptor competente, ayudado de preceptoras en aquellos ramos que mas contribuyen a la formacion de los buenos modales i una educacion moral. El edificio ha de estar dividido en piezas para clases i recitaciones por separado, en la proporcion de un ayudante para cada treinta alumnos.

«III. *La escuela superior* está destinada para los alumnos que han pasado exámen de los ramos comprendidos en los dos grados inferiores; i a mas de continuar i perfeccionar estos estudios, especialmente la Gramática i el Dibujo, se enseña en ellas el Aljebra, la Jeometría i la Trigonometría i sus aplicaciones, junto con los elementos de la Mecánica, la Física, la Química, Historia Natural, Filosofía, Moral, Economía, Fisolojía i la Constitucion de los Estados Unidos. Estos i otros estudios deberían formar parte de la enseñanza, modificándolos conforme al sexo, edad, grado de conocimientos, o carrera a que el alumno se dedica, i el adelanto intelectual del pueblo en que vive.

«Tal es el curso de la educacion que se debería dar a todo jóven que quiera dedicarse a la agricultura, comercio, oficios mecánicos, fabricacion i artes mecánicas en jeneral, o que piense entrar al colejio para seguir una carrera profesional. Con pocas modificaciones, se debería dar la misma estension a la educacion de las mujeres, para dotarlas de una intelijencia cultivada i elevadas miras morales, e inspirarlas ideas prácticas de aquellos deberes propios de su sexo, como la salud, los modales, la conversacion, i todo lo que caracteriza una mujer bien educada en la alta o baja sociedad. Todo lo que se enseña en las escuelas particulares de primera clase, debería tambien comprenderse en un sistema de escuelas públicas; de modo que todos los beneficios que confiere la educacion a los hijos de los ricos, deberían igualmente

(1) La cuestion de escuelas mixtas de ambos sexos, está sin duda puesta fuera de todo debate por nuestras costumbres sociales. Sin embargo, ¿qué obstaria al empleo de preceptoras en las escuelas de niños pequeños de ambos sexos? Esto se realiza ya en las escuelas privadas, ¿i por qué no podría hacerse lo mismo en las escuelas públicas? La separacion de los sexos podría fijarse de los ocho años para arriba, es decir, en la escuela secundaria. Respecto al empleo de preceptoras como ayudantas del maestro principal, como se practica en los Estados Unidos, hasta el punto de constituir tal vez las tres quintas partes del preceptorado; esto podría considerarse talvez como una innovacion peligrosa, aunque fundada en los mas obvios principios de la pedagogía, i economia social. Esta es otra de las cuestiones que nos proponiamos tratar estensamente en este libro, i que reservamos para despues.

procurarse, sin disminuir un ápice, para los hijos de los pobres.

«En algunos distritos una parte de los estudios comprendidos en este grado, podría ser comprendida en la Escuela Secundaria, i esta ocuparía entonces el lugar de la Escuela Superior; mientras en otras poblaciones bastaría abrir la Escuela Superior una parte del año, o solo se necesitarían dos escuelas para todo el curso. Sin embargo, cualquiera que sea el sistema de gradación que se adopte, siempre es preciso que haya en cada departamento una escuela de esta clase para satisfacer los deseos de la comunidad i los fines de la educación popular. Sin esto, un sistema de educación jamás produciría todo su efecto ni acarrearía tras sí las simpatías i apoyo de las personas o padres más inteligentes i acomodados.»

Las escuelas intermediarias sirven para llenar un vacío que se nota a veces en las grandes ciudades, o donde hai aglomeración de jente. Se encuentra allí muy a menudo personas, que por su edad o amor propio no pueden entrar en las escuelas primarias, ni tampoco en las secundarias, por carecer de los conocimientos y hábitos de aplicación, o la asistencia continua, que se requiere en ellas. En el mismo caso se hallan las Escuelas Suplementarias, que sirven de complemento a un buen sistema de educación pública, por cuanto ayudan a completar una educación incompleta o interrumpida, i procuran a los estudiosos un medio de realizar sus deseos de instruirse.

Más tardará mucho para que estemos nosotros en posición de adoptar estas dos últimas clases de escuelas, cuando apenas tenemos echadas las semillas de las otras, que abrazan las necesidades más generales del Estado. Mucho más practicables i dignas de nuestra atención son las *escuelas nocturnas* para aprendices, artesanos i operarios, i aquellas clases en jeneral, que no tuvieron la oportunidad de aprender, o adoptaron un oficio antes de tener acabada su educación. En estas escuelas, los que ya poseen conocimientos rudimentales, deberían dedicarse a aprender aquellas ciencias o estudios que

más relación tengan con el oficio u ocupación a que se dedican; mientras los que carezcan de toda instrucción, preferirán reparar el perjuicio causado por la negligencia de sus padres i las circunstancias de su vida.

La educación de los adultos forma parte, hasta cierto punto, del sistema de educación popular. Para esto se han establecido las bibliotecas populares, los cursos de lectura o instrucción familiar, los museos i colecciones de plantas, modelos &c, i otros varios medios de entender i mejorar la educación de la escuela i de los primeros años. Pero estos asuntos, como las Escuelas de Reforma, o Penitenciaria para delincuentes jóvenes, las Escuelas de Artes, Oficios, la Escuela Normal, las Escuelas de Sordo-mudos, Idiotas &c, deberían ser materia de otro libro, que esperamos tener un día la fortuna de añadir a este pequeño volumen.

La circular á que se refiere el capítulo precedente, dice así (1):

«El objeto que el Consejo de Educación ha tenido en vista al establecer este cuerpo de organizadores, es: 1º. hacer más eficaz i productivo el sistema de escuelas; 2º. difundir entre los maestros de la campaña los ramos principios de Pedagogía de un modo práctico, e instruirlos en la ciencia de la educación.»

»Para realizar el primero de estos grandes objetos, los Inspectores deben consagrar todos sus esfuerzos mientras visitan una escuela, a los siguientes puntos: 1º. obtener una ventilación regular i conveniente en la sala de escuela; 2º. mejorar su iluminación, si fuere preciso; 3º. ver que tenga patios de recreos i otras conveniencias; 4º. hacer colocar en las paredes pizarras, mapas, cuadros i otros medios en uso para facilitar las lecciones; 5º. enseñar prácticamente el modo de servirse de estos medios o agencias de educación; 6º. examinar el mobiliario i arreglarlo en conformidad con el plan de organización propuesto; 7º. fijar el orden de las clases i dis-

(1) Págs. 280-284 de la obra. reseñada.

tribucion de las horas de escuela por medio de tablas, &a; 8º. observar su ejecucion, i alterarlas i corregirlas, hasta que formen parte de la disciplina regular de la escuela, &a.

»Siguen muchas prescripciones i detalles, que no es de el caso copiar aqui, aunque contienen mucha sana i valiosa doctrina. En cuanto al segundo gran objeto indicado, se exige que el Inspector dé un curso de lecturas a todos los maestros de la vecindad o distrito visitado sobre los métodos, órden, disciplina, modo de llevar las cuentas de la escuela, la distribucion de las horas, colocacion del mobiliario, manejos de globos i mapas, aparatos de enseñanza, educacion industrial i organizacion en jeneral. Despues de detallar los deberes del Inspector i modo de proceder en esta materia, la Circular pasa a esponer la manera de proceder en la organizacion de las clases de una escuela.

»Para organizar una escuela nacional comun, el maestro debe hacer dos divisiones, de modo que ocupen alternativamente las bancas o círculo i las mesas. Cada division ha de tener una ocupacion precisa para cada hora; no ha de haber un momento desocupado; pues de esta incesante actividad nace el espíritu de toda la organizacion. En el círculo o espacio abierto se dan las lecciones de viva voz en lectura, gramática, jeografía, aritmética, jeometría, álgebra, mensura, &a; i en las mesas se hacen quietamente los ejercicios sobre papel o la pizarra, tales como el dictado, la composicion, el dibujo, la aritmética escrita, teneduría de libros, &a. *Las lecciones prácticas*, o en ejercicio, es un nombre que se da a todo ejercicio sobre el papel o la pizarra, que se refiere a una leccion aprendida anteriormente. Por ejemplo, si esta se refiere a la Gramática, el ejercicio consistirá en clasificar por columnas las diferentes partes del discurso contenidas en una sentencia, escribir la derivacion de ciertas palabras que se les dicte, &a; o si se refiere a la leccion anterior en el libro de lectura, el ejercicio versará sobre la sustancia del asunto leído, o un extracto o sumario del contenido de cierta parte del libro, &a. Si la leccion fuere sobre

Jeografía, el ejercicio podria consistir en escribir un resumen de las manufacturas, poblacion, comercio de importacion i exportacion de un pais, o en bosquejar su mapa. En suma, no importa sobre que asunto verse el ejercicio, con tal que aquel sea útil e interesante: su gran ventaja depende del pábulo que presta para ejercitar el criterio i la memoria del alumno.

»El Inspector u organizador debe cuidar que no haya *estudio de lecciones*, pues este ha de atenderse fuera de la escuela o en la casa del alumno. Es preciso que de todos modos estimule i acostumbre a los niños a estudiar i leer en el hogar doméstico. Esta division en dos clases, que ocupen alternativamente el estrado o círculo i las mesas, podemos designar como el sistema de organizacion bipártita; pero si la escuela tuviere mas comodidades para una o mas clases separadas, se podría adoptar con mas ventaja el sistema tripártito, en que las divisiones o clases fueran rotándose del estrado a las mesas, i de ahí á la clase o sala de enseñanza especial. Un arreglo de este especie daria por resultado la posibilidad de organizar diversos estudios a la vez, economizando tiempo i pudiendo graduar la enseñanza conforme al progreso i desarrollo gradual de la educacion de los niños. Una de las leyes de Holanda ordena: «que la enseñanza ha de ser impartida simultáneamente a todos los alumnos de una clase, i que *el preceptor debe cuidar que en el entretanto los alumnos de las otras dos clases se emplean útilmente.*»

Sistema tripártito.—Si el local es estenso i hai ayudantes, i una pieza para clases separadas, el Inspector debe decidirse al instante por la organizacion bipártita, haciendo tres divisiones: una de alumnos principiantes (3ª. clase), otra de mas adelantados (2ª. clase), i otra de los mas avanzados todavía (1ª. clase). La primera division puede componerse de alumnos de la primera i segunda clase, i así las siguientes. A veces será preciso e inevitable el separarse de este órden, poniendo en una clase mas baja los alumnos de otra mas alta i vice versa. El maestro puede encargarse especialmente de la primera i tercera

(sic), el ayudante de la segunda, i otro ayudante o monitor pagado de la tercera.

»La rutina del sistema tripártito es mui sencilla. Suponed que la tarea del dia comienza con la clase primera colocada en el estrado. El maestro va de banda en banda examinando lo que han enseñado los monitores, haciendo repetir la sustancia de las lecciones, i dando la instruccion necesaria a cada clase a medida que va pasandolas (1). La segunda division está en clase separada a cargo del ayudante, mientras la tercera se ocupa en las mesas de los estudios de su competencia. El maestro, aunque especialmente encargado de la primera division, re-jentea toda la escuela, i debe esforzarse en hacer sentir su influencia por toda ella, aunque esté dando leccion a sus alumnos inmediatos. En esta virtud, aunque dirijiendo la enseñanza de la primera clase, como queda indicado, es preciso que de cuando en cuando vuelva su atencion a los niños que se emplean en las mesas, se mezcla con ellos, observe la conducta de los monitores, i aun tome parte en los ejercicios. Todo esto ha de hacerse, sin interrumpir noblemente la enseñanza de su propia clase, dividida en secciones o bandas a cargo de un monitor, cuya conducta vela incesantemente, haciéndolos responsable de la enseñanza i adelantos de los alumnos de que estan encargados. Ademas, tiene que visitar la otra clase especial o media, i ver que su ayudante desempeñe sus funciones con intelijencia i celo.

»En una palabra, el preceptor necesita velar por toda la escuela; despertando el celo apagado de sus monitores, i admonestando o correjiendo a los niños indolentes o desatentos.

»Todos deben emplearse en algo; el monitor ha de trabajar con ardor; i la pizarra ha de ser muestra de que se emplea bien el tiempo. La calidad de la enseñanza es otra de sus primeras atenciones: no debe permitir relajamiento ni en el orden ni en los estudios.

(1) En las escuelas públicas de Irlanda está adoptado el sistema monitorial modificado segun el plan de las escuelas de la Sociedad Británica i Extranjera.

»Mas la leccion o clase ha durado ya treinta minutos; i es tiempo de cambiar de tareas. Se toca la campanilla, i las tres divisiones cambian de posiciones sin confusion ni desorden. Esto debe hacerse en un minuto. La clase que ocupaba el estrado pasa a las mesas, i esta al estrado; i así respectivamente. Una vez en su colocacion propia, se vuelve a empezar la obra. El preceptor hace trabajar su division en las mesas; su ayudante revisa las lecciones de la suya en el estrado; i el monitor principal desempeña sus funciones en la sala o clase separada. El maestro tiene ahora mas tiempo que dedicar para la vijilancia e inspeccion de las otras divisiones, desde que la suya está ocupada en el trabajo mas silencioso i ordenado de las mesas. Talvez crea mas conveniente reemplazar al monitor i dar lecciones simultáneas a la primera division, o ir de banda en banda por la tercera, examinando el estado de adelanto de los niños o la capacidad i celos desplegados por sus monitores respectivos.

»En pocos minutos puede pasar de mesa en mesa e inspeccionar los ejercicios de su clase, corregir i explicar las dificultades que ocurran, mientras sus alumnos estan empeñados en las tareas de escribir, dibujar, llevar cuentas por partida doble, hacer composiciones, &c. La misma actividad i vijilancia deberian prevalecer durante la primera como la segunda leccion; i cuando han trascurrido los treinta minutos, se vuelve a tocar la campanilla, i a repetirse el cambio de estudios en el mismo orden i silencio. No debe permitirse ruido, confusion, golpes de pies ni trastorno alguno al cambiar de posiciones de una division a la otra. La tercera division o clase de la pieza separada pasa a ocupar el estrado del salon principal; mientras la segunda division pasa a establecerse en las mesas; i la primera (la mas adelantada) entra a la clase o cuarto separado.

»El maestro se emplea alli en dar instruccion simultánea sobre mecánica, jeometría, jeografía i otras materias análogas; el monitor a su vez atiende a la enseñanza de los alumnos de la tercera division en el circulo o estrado; i el ayudante revisa los ejercicios

sobre las pizarras, el papel, &c. Todos han vuelto otra vez a sus tareas respectivas. El cambio de lugar i de ocupacion ha aligerado la tarea i dado relajamiento al fatigado espíritu del alumno i maestros. De este modo se ha ejecutado ya un gran trabajo, i se ha operado un gran bien. El ayudante está ahora en mas libertad para auxiliar al monitor principal en sus lecciones i cooperar con él en la instruccion de las diversas bandas en que está dividida su clase. Revisa i vijila las tareas de este último, i tiene un ojo acia el orden jeneral de la escuela, haciéndose responsable de su disciplina, mientras el maestro o director está ausente enseñando a la primera clase.

»De cuando en cuando, si la leccion permite una interrupcion, el director puede dejar su clase y pasar al salon para informarse del estado de cosas, consultar con el ayudante o monitor, i volver despues a su propia clase; o talvez crea mas conveniente encomendar esta a su ayudante e ir a inspeccionar la instruccion i disciplina de los alumnos ocupados en el salon. De esta manera, i en regular i no interrumpida sucesion, pasando de una escena a otra, cada cual en ocupacion respectiva, pero todos ocupados de algo, pasan tranquilas i provechosamente las horas de estudio. El director es a la vez el guia del ayudante i monitores i el espíritu de la escuela, ejerciendo su influencia sobre todos, haciendo progresar la enseñanza; de modo que cada leccion es un paso adelante, i produce frutos valiosos i permanentes.

»*Sistema bipártito*.—En el sistema bipártito la escuela se resuelve en dos divisiones, que llamaremos primera i segunda clase. Un preceptor solo i sin auxilio de monitores puede bien conducir toda una escuela, si sigue las instrucciones del Inspector organizador, tal como las hemos detallado en el sistema anterior o tripártito. La rotacion aquí es del estrado ó círculo de bancas a las mesas. Mientras una division se ocupa en estas, la otra está recibiendo lecciones en el estrado. Si la escuela no es mui numerosa, la tarea del maestro es aquí mui sencilla. Con una mirada puede imponerse de todo lo que pasa en la escuela; los cambios se hacen con faci-

lidad; i no necesita mas que trabajar asiduamente para desempeñar bien sus obligaciones. Por lo demas, la rutina no varia aquí de la que hemos espuesto en el sistema tripártito. Omitiendo la enseñanza de la clase por separado, el orden de las evoluciones o ejercicios es el mismo. La regla de oro, en ambos sistemas, es hacer que maestros i alumnos esten constantemente empleados, que cada uno tenga su ocupacion especial para cada instante, i que desempeñe sus obligaciones, de modo que pueda vijilar la disciplina de toda la escuela.

»Podriamos añadir a esta circular varios cuadros o tablas de las distribuciones de las horas de escuela; pero como los métodos de enseñanza i los ramos de estudios, son del todo distintos a los nuestros, su utilidad no seria tan palpable en este estado de nuestro trabajo»

1368. **Orts y Orts**, Francisco.

Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1896 á 1897, en la Universidad literaria de Valencia por el Dr. D. — Catedrático de Medicina legal y Toxicología. Adorno de imprenta.

Valencia. Imprenta de Federico Domech.

1896

62 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-62.

4.º m.

El tema de este discurso dice así: «La enseñanza actual en nuestros centros docentes, fundamentada sólo en el desarrollo de la memoria no prejuzga aptitudes y le falta carácter práctico, que es la base de la vida real.»

1369. **Orrego y Luco**, Augusto

Bosquejo del desarrollo intelectual de Chile, por —

Santiago de Chile. Imprenta Nacional.

1889

176 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1370. [Orrego Luco, Augusto]

Ruy-Blas (psud). La Resurrección del latín.

Imprenta de la República de Jacinto Núñez.

1890

22 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Contiene el folleto tres artículos publicados en *El Ferrocarril* contrarios á la

existencia de la enseñanza del latín en la segunda enseñanza.

1371. Osma, Manuel C.

Curso de Pedagogía por _____

Segunda edición, corregida.

Lima (Perú).

1887

77 págs.

8.º m.

Biblioteca de F. A. Berra.

1372. Osma, Manuel C.

Curso de Pedagogía por _____

Cuarta edición.

Lima (Perú).

1897

119 págs.

8.º m.

Biblioteca de F. A. Berra.

P

1373. Padilla, Luisa

Cartilla para instruir niños nobles, por D.ª _____ Condesa de Aranda.

Citada por D.ª Josefa Aznar, en su *Discurso sobre la educación*.

1374. Page, David F.

Teoría y práctica del arte de enseñar, ó método para dirigir bien una escuela por _____ Traducido para el Boletín de la Comisión Visitadora por M. S. F.

Santiago. Imprenta Nacional.

1872

148 págs.

16.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1375. Panadés y Poblet, José

La educación de la mujer según los más ilustres moralistas é higienistas de ambos sexos: educación que abraza desde la infancia hasta la senectud de la mujer; señala su misión compleja como hija, madre de familia y entidad social; la considera en todas sus esferas, desde la elevada categoría de reina hasta el humilde oficio de costurera, é indica los cuidados que reclama su educación física, intelectual, moral, religiosa y social, dentro de la armonía de la razón y de la fe, según la severidad del deber, el espíritu de Jesucristo y la ciencia del siglo XIX. Pleca. Monu-

mento erigido á la regeneración de la mujer por el doctor D. ——. Tercera edición.

Tomo I. Barcelona. Imp. de Baseda y Giró.

1881

634 págs. + 12 hs. = Ant.—Escudo del editor y pie de imprenta.—Port. (1)—Esta obra es propiedad...—Prólogo, v-xi.—V. en b.—Texto, 13-626.—Índice del tomo primero, 627-632.—Pauta para la colocación de las láminas.—V. en b.—Láms (2), 12 hs.

Tomo II. Barcelona. Imprenta de Espasa Hermanos y Salvat.

1888

516 págs. + 9 hs. = Ant. — Es propiedad... — Port. (1).—Escudo del editor y pie de imprenta.—Texto, 5-512.—Índice del tomo segundo, 513-515. Pauta para la colocación de las láminas.—Láminas (2), 9 hs.

Tomo III. Barcelona. Imprenta de Espasa hermanos y Salvat.

1888

544 págs. + 12 hs. = Ant.—Esta obra es propiedad...—Port. (1).—Escudo del editor y pie de imprenta,—Texto, 5-539—V. en b.—Índice del tercer tomo, 541-543.—Pauta para la colocación de las láminas.—Láms. (2), 12 hs.

4.º m.

Biblioteca provincial y universitaria de Barcelona.

La transcripción de la portada del primer tomo declara el objeto y fin de esta obra, y los siguientes párrafos del prólogo explican su plan:

(1) A dos tintas, negra y roja.

(2) Estas láminas son cromolitografiadas y están tiradas en papel de más cuerpo que las hojas del libro.

Ved aquí el tema que va á formar esta obra dividida en las tres grandes fases en que puede considerarse la MUJER en la sociedad.

La educacion de la MUJER que ha de verse situada en la cabeza de la escala social.

La educacion de la MUJER que ha de hallarse en los escalones medios.

La educacion de la MUJER que se ha de colocar en los peldaños inferiores.

Más breve y más claro: educacion de la MUJER de la clase alta; educacion de la MUJER de la clase media; educacion de la MUJER de la clase popular en todas sus situaciones.

Cada tomo trata de la educación de la mujer en cada una de estas clases sociales.

Esta obra es un almacén de opiniones ajenas, acompañadas de juicios del autor, respecto á la educación de la mujer.

Acepta el autor la solución cristiana del problema y se muestra ardiente defensor de los derechos de la mujer. Las opiniones del Sr. Panadés no se distinguen por su originalidad, y el estilo con que las ha expuesto es ampuloso y declamatorio.

Las láminas que ilustran la obra son amaneradas en extremo y de muy imperfecta ejecución.

En la Biblioteca de S. A. R. la Infanta D.^a María Isabel Francisca de Borbón hay otro ejemplar de esta obra que es de la misma edición, aunque el cambio de los principios induce á creer que es de edición diferente (1). Probablemente no se hizo de esta obra más que una edición que circuló con portadas diferentes para simular distinto número de ediciones.

1376. **Pancorbo Cascales**, Gabriel

Discurso pronunciado por el Sr. Inspector de 1.^a enseñanza Don — en La

(1) El primer tomo del citado ejemplar tiene estas solas diferencias: fecha del año 1877 y pie de imprenta de Espasa y Giró.

El segundo y el tercero tienen fecha de 1878 y llevan el mismo pie de imprenta de Espasa hermanos y Salvat.

Sociedad Caja de Socorros, Ilustración y Recreo de Jaén en la tercera sesión de las Conferencias de 1905, celebrada en la noche del 30 de Marzo último.

[Jaén.] Tip. de *La Regeneración*.

[1905]

1 h. de texto.

Doble fol.

Trata superficialmente este discurso de la importancia de la Escuela educativa.

1377. **Pardo Bazán**, Emilia

Museo Pedagógico de Instrucción primaria. Los Pedagogos del Renacimiento (Erasmus-Rabelais-Montaigne) Conferencia por Doña ———.

Madrid, Fortanet.

1889

44 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Texto, 1-44.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Esta notable conferencia señala las tendencias pedagógicas de los tres insignes escritores que la portada cita.

He aquí los fragmentos que tienen mayor interés para nuestros estudios:

No hay espíritu que, al considerar serenamente el fin para que fuimos criados y la ley que á todos nos obliga, no vea en la educación y la instrucción una forma elevadísima, sagrada en algún modo, de la humana actividad. El deber paternal, si bien se mira, no puede limitarse á las relaciones entre el sér procreador y el sér procreado: es más general y extenso, y cada generación lo ha de ejercitar con la siguiente. Doctor y maestro es el hombre para el hombre; y por eso al que dedica su existencia á la enseñanza se le ha mirado en todo tiempo como á individuo utilísimo para la especie, que ejerce una paternidad intelectual y moral, más continuada, más reflexiva y consciente que la física. Al maestro

honrado no le acusará nadie porque no haya contraído nupcias, ni la soltería estragará sus costumbres; antes las purificará, como purifica las del buen sacerdote el voto de castidad perpetua.

Si tanto pudiese ofuscarnos el amor de la belleza y el malsano romanticismo que antepone el egoista recreo de una sola alma orgullosa y dolorida al bienestar de todos, bastaría para traernos al camino recto hacer memoria de que el pueblo que elevó el arte á institución social, el pueblo artista por excelencia, es el griego, y en él la plenitud artística no se deriva de la barbarie, antes al contrario: de la educación racional, de la instrucción selecta, de la importancia concedida á la escuela y al gimnasio, del armonioso desarrollo de todas las facultades desde la primera edad, del culto á la salud y la gallardía física, del plantel de lozanos mancebos enseñados á danzar como á luchar, á sonreír como á morir lidiando. La airosa estatua del ateniense, la musculosa estatua del lacedemonio, fueron modeladas por las manos firmes y lentas de la pedagogía (1).

La frase *doctrinas pedagógicas*, al referirse á los escritos de autores que, como Erasmo, Rabelais y Montaigne, se cuentan en el número de los entendimientos abiertos á toda aura especulativa, ha de entenderse en sentido muy lato. Un Erasmo, y con más motivo un Rabelais, ni están obligados, ni son idóneos para redactar sistemas de educación completos, redondos y cerrados sobre sí; bien como al poeta y al novelista no se le piden artes poéticas ni tratados de retórica sin que por eso se le impida influir en el desarrollo de las ideas críticas y estéticas por modo tan eminente como influyó Goethe. Verdades de alta transcendencia; principios de vitalidad robusta; proféticas intuiciones; afirmaciones tempranas y valientes; negaciones más fecundas quizás que las afirmaciones mismas, es lo que nos deben esas inteligencias luminosas, no destinadas por Dios á recortar y alinear con paciencia los sillares del

(1) Págs. 6-7 del opúsculo reseñado.

edificio, sino á ahondar sus cimientos, á dibujar con rasgos de fuego su gallarda arquitectura, á engalanar sus frisos con bellos relieves, ó á coronar su techo con grandiosa cúpula. Cada idea de los grandes pedagogos artistas ó filósofos ha sido estudiada, desenvuelta, completada por los que á su luz vieron el conjunto y la unidad de la pedagogía como ciencia en su triple aspecto físico, intelectual y moral.

Aún hay más; diríase que repugna á la indole y potencia del genio contenerse de volar, y reducirse á los estrictos límites del tecnicismo científico. Le es más natural arrojarse, abrir campo, sugerir, derramar á granel indicaciones preciosas, señalar veneros que luego explotará la razón práctica. Y su oficio principal y más necesario, en pedagogía como en todo, es confirmar la suprema eficacia de la libertad y enseñarnos á que obedezcamos á las leyes de la naturaleza, que por extraña preocupación desconoce la humanidad durante dilatados siglos, hasta que un día las descubre, nota que las tenía tan cerca, y se postra venerándolas.

Hoy se nos figuran muy sencillas, y hasta tímidas, algunas de las novedades pedagógicas que preconizaba Erasmo. Enseñar á los niños divirtiéndoles; prescindir de las disciplinas y las sangrientas azotainas; observar la realidad, ó para hablar más justo, el mundo exterior, y hacer penetrar su conocimiento en la enseñanza exclusivamente intelectual y escolástica de entonces; por último, reclamar instrucción para la mujer, para la madre, á cuyo cargo había de correr la primera educación de los niños, parecen hoy ideas muy trilladas y próximas ya á ser vulgares; y sin embargo, no solamente no lo eran tanto en el siglo xvi, sino que todavía, si bien lo miramos, hallaremos que no es pintura de costumbres extraordinariamente viejas aquel precioso retrato del domine que enseñó á Pereda á puros varazos las declinaciones latinas; ni se remonta á más de veinte años la fecha de la pavorosa escuela-cárcel, que tan gráficamente describió Galdós en un capítulo de *El Doctor Centeno*; ni la conveniencia de instruir á las mujeres es

dogma aceptado por la décima parte de los españoles; ni el aforismo de que «la letra con sangre entra» pertenece á la antigüedad prehistórica; ni la máxima de que no hay educación completa sin el conocimiento de los clásicos griegos y latinos es aún tan ortodoxa, que un profesor, recientemente elegido para sentarse en la Academia, no la impugne por vitanda é inmoral. En el siglo xvi, Erasmo, al interesarse por la infancia, al querer que temple la risa y el juego la severidad del estudio, al proponer que se ilustren y adornen los alfabetos, al recetar en vez de palmetazos y estirones de orejas para los haraganes, premios de confites y bizcochos para los aplicados, al abogar por la dulzura, la templanza y la razón, fué un precursor digno de todo respeto; y si San Ignacio de Loyola, al leer algún libro de Erasmo, sintió enfriarse el alma y cobró al autor grande ojeriza, no experimentarían ciertamente la misma impresión los jesuitas, tan benignos maestros de la juventud y tan partidarios del método atractivo y del juego como recurso pedagógico, al repasar, en vez de las páginas del *Enchiridiön*, las de los trataditos de enseñanza erasmiana.

Precursor es también Erasmo, y antes que él lo habían sido Plutarco y Aulo Gelio, en materia de aconsejar la lactancia materna; y es curioso notar que este consejo, de tan fulminante é inmediato resultado en boca de Rousseau, porque respondía á las tendencias de sensibilidad naturalista que estaban en la atmósfera antes de estallar la Revolución; consejo que, procediendo del padre más desnaturalizado, impuso los fueros de la naturaleza á infinitas madres y desenvolvió un orden completo de tiernos afectos—que á tanto llega el poder de la literatura—lo habían repetido hasta la saciedad pensadores de otras épocas, sin que nadie parase en él la atención; lo había esforzado con mucho donaire Luis Vives, lo había apoyado con dulces argumentos Fray Luis de León, y probablemente se le había ocurrido á todo cerebro sano, por ser cosa tan natural y justa, y aun tan gustosa, que la madre dé al hijo la leche de sus pechos, siempre que la salud y el vigor de su

compleción lo permitan. ¿No hay para asombrarse de lo difícilmente que aprende la humanidad á acatar ciertas leyes elementales y primarias, siendo necesario que los pensadores le señalen la ruta, hasta para el desempeño de las funciones fisiológicas (1)?

Consideremos esta vida múltiple activa, fogosa, este anhelo de correr á la ciencia lo mismo que quien va á apagar un fuego, según de la reina Margarita se dijo, y al examinar las ideas pedagógicas de Rabelais tendremos que convenir en que la educación que propone para la infancia y la juventud tiene el mismo carácter amplio y comprensivo de la existencia que supo crearse á sí propio, llevado del ansia de saber y de vivir una vida colmada y fecunda. Letras humanas, lenguas clásicas, ciencias naturales, oficios manuales, viajes que nos revelen el mundo exterior y añadan á nuestra experiencia propia la de las naciones, esa educación redonda, extensa, gigantea y succulentísima que Rabelais propone como modelo ó como utopía á sus contemporáneos, no excede á la que él se proporciona autodidácticamente, por vía de entretenimiento; pero con esa firmeza de voluntad que no pierde ripio. El fondo serio y viril de la enseñanza que adquiere Rabelais, lo cela á los ojos profanos la máscara risueña de sus escritos y carácter, y en torno de su nombre se espesa la nube de las leyendas. A Rabelais, lo mismo que á Quevedo, se le atribuye toda especie de dichos y hechos escandalosos sucios y profanos; mil anécdotas, más ó menos verosímiles, encarnan en la persona del exclaustrado fraile el símbolo de la comedia, que llega á tiempo para aventar con una explosión de risa el último polvo escolástico y las últimas nieblas de la Edad media, ó como dice el mismo Rabelais, la «calamidad é infelicidad de los godos» (2).

Hora es ya de decir lo que pensaba en materias pedagógicas el insigne bufón, y de in-

dicar rápidamente el plan vastísimo á que se proponía someter la enseñanza. Pero empezamos por advertir que este plan, tan sabio como nuevo, aunque de proporciones mayores que el natural, este *novum organum* de la enseñanza, no lo expuso Rabelais en ningún libro de los que suelen apellidarse *serios*, sino (vélese la faz todo pedante) en una *novela*. Cuando pienso que los libros más dinámicos que el Renacimiento produjo, las obras que en opinión de Bernardino de Saint Pierre tranquilizaron con la risa al mundo, que salía asustado de los laberintos escolásticos y de los terrores medievales fueron dos novelas, el *Quijote* y *Gargantúa*; y cuando pienso también que aún hay quien mira á la novela como entretenimiento fútil, y no ve que en la literatura moderna es acaso el único género que influye y respira con aliento poderoso, me confirmo en la idea de que la humanidad, ó al menos gran parte de la humanidad, está condenada á infancia perenne, y todas las pedagogías del mundo no consiguen que llegue á la edad adulta.

La fábula en que Rabelais envuelve su sistema de educación, es pues una novela simbólica, cuyos héroes son gigantazos, fraílones, dómynes ridículos, una especie de Sancho Panza que se llama Panurgo, y otros seres, mitad fantásticos, mitad reales, siempre graciosos y bonachones, porque la caricatura psíquica, en Rabelais, nunca profundiza hasta calar la sonda en los abismos del mal, revistiendo proporciones trágicas. El argumento pedagógico, si así puede decirse, de su obra, es como sigue. El jayán Gargantúa, hijo del gigante Grangollete y de la gigantona Gargamela, mostraba desde chiquito felices disposiciones y agudeza singular. Su padre, monarca poderoso, deseando beneficiar estas dotes, le confía á dos maestros, en quienes Rabelais personifica la educación huera y sofística de entonces; dos viejos catarrosos, que le llenan al chico la mollera de necedades, y le nutren el entendimiento con farrago de centones latinos, mamotretos, sermonarios y tratados «de las cuatro virtudes cardinales»; dándole á leer libros del género de los que, según Ra-

(1) Págs. 12-15 de dicho opúsculo.

(2) Págs. 21-22 del mismo opúsculo.

belais, componían la biblioteca de la abadía de San Víctor, y entre los cuales figuraban *La cosmografía del purgatorio*, *El mosquero de los ermitaños*, *El deshollinador de astrología*, *Los guisantes con tocino y con comentario* y otros del mismo jaez, fruto de la estrambótica inventiva del autor, pero muy distintos, según Escalígero, de la realidad. A pesar de tanto librote y tanta ciencia enmohecida, el gigante rey nota que su chico, no solamente no adelanta, pero va volviéndose sandío, loco, memo é idiota. Al dolerse de ello con un su amigo, este, en prueba de que hay modo de educar por mejor estilo á la juventud, le presenta al rey un pajecillo, llamado Eudemón, que significa *Venturoso*, el cual, por la gracia y nobleza de su porte, su comedimiento, sabiduría y dulzura, pone la ceniza en la frente al gigante, que en vez de hablar mesurado y responder discreto, solo sabe llorar como un becerro y taparse la cara con el birrete; así es que el monarca, después de cotejar ambos mozos, intenta matar á los ayo de su hijo, y acaba por confiarle á Ponocrates, preceptor de Eudemón, á fin de que le saque á viajar y le instruya.

Prescindiendo de la nota cómica que suministran á Rabelais las dimensiones de su héroe,—el cual se desayunaba con varias docenas de jamones y lenguas curadas, y se enjugaba la boca bebiendo vino hasta que el corcho de sus suelas se hinchase obra de medio pie, y oía de 25 á 30 misas, rezando por un breviario de 15 quintales y 6 libras de peso,—es muy exacta la pintura de un heredero de casa opulenta, á quien preceptores débiles ó ineptos consintieron entregarse á la pereza, la grosería y la gula. Cuatro siglos hace que trazó de mano maestra ese cuadro Rabelais, y aún encontraríamos á cada paso por ahí señoritos ociosos y de desastradas costumbres, á quienes el abo-lengo y los bienes de fortuna, en vez de ser estímulo á nobles acciones y trabajos útiles á su patria, incitan á la vida rota y estéril del gomoso cortesano ó del zafio hidalguelo de provincia. ¡En cuantas ocasiones no tendrán ellos toda la culpa, sino más bien sus

padres ó tutores, que no habrán sabido ni querido elegir un Ponocrates!

El nuevo ayo de Gargantúa empieza por distribuir las horas del día, á fin de que su discípulo no desperdicie ninguna. Apenas el mozo se despierta, en vez de gangosos rezos, atiende á una clara é inteligible lectura de la Biblia; lo cual le mueve á reverenciar, adorar y rogar á Dios bondadoso cuya majestad resplandece en aquellas páginas. Después, lección práctica de astronomía: contemplar el firmamento y observar la posición del sol y de la luna. Luego, aseo y tocado primoroso y larga lectura seguida de juegos convenientes al desarrollo físico, como la pelota, hasta conseguir transpiración y cansancio. A todas estas iba llegando á escape el señor apetito y sentábase el mozo á almorzar, oyendo leer alguna antigua y placentera conseja: tal vez uno de los picarescos *fabliaux* que eran muy del gusto de Rabelais. Entre lectura y risa, profesores y discípulo departían sobre cuantos manjares les presentaban, y las virtudes y propiedades del pan, vino, carne, pescado, frutas, raíces y hierbas, daban motivo á un curso práctico y ameno de historia natural, fisiología é higiene. Si había puntos dudosos y controvertibles, buscábase el texto de Plinio ó de Aristóteles, y burla burlando se adquiría una noción interesante. Alzados los manteles, dadas gracias á Dios y cumplidos ciertos ritos de limpieza, venía la recreación matemática, por medio del juego de naipes, é insensiblemente se ejercitaba el alumno en el cálculo y la geometría. Como vemos, aquí se encuentra no en germen, sino consciente y categórica, la idea de juegos matemáticos ó sea de los famosos *dones* de Fröbel.

Después del juego, la lección de música y el aprendizaje de varios instrumentos; y á seguida el ejercicio corporal, distinto del de la mañana, más reflexivo y útil, bajo la dirección del escudero Gimnasta: esgrima, equitación, manejo de todas armas, espada, montante, daga y puñal; y solaces venatorios, corriendo el ciervo, el jabalí y el gamo, y entreteniéndose con la volatería y piezas meno-



res. No pareciendo aún suficiente tan enérgico sistema, completa Ponocrates lo que hoy llamaríamos rústicación de su discípulo, avendándole á la lucha, el salto, la natación, el buceo, la boga, el alpinismo; enseñándole á trepar á las copas de los árboles, á escalar muros, á despedir armas arrojadas, á izarse por medio de una sogá hasta la cima de las altas torres, á saltar con la pértiga, y por último, hasta á gritar fuerte, para ensanchar el tórax y los pulmones y adquirir un género de vigor muy estimado por los antiguos y muy encomiado por Homero, el cual establece cierta relación entre el heroísmo y la sonoridad de la voz de sus paladines.

Al regresar de excursiones tan provechosas, Gargantúa se aliñaba y dedicábase á herborizar. Nótese este detalle y otros parecidos en el método de educación rabelasiano. Si en alguna ocasión he llamado utopía al sistema de Rabelais, claro está que me refería á su extensión y riqueza de pormenores, pues se necesitarían para emplearlo días de cincuenta horas y años de treinta meses, pero no en modo alguno á su fondo y esencia, que es lo más práctico, lo más atento á la realidad que puede darse. A parte del método de Rousseau y á ciertas direcciones del de Pestalozzi cabe aplicarles el calificativo de utópicas, sobre todo en lo que se refiere al elemento de la educación moral; con Rabelais estamos siempre en terreno firme: toda objeción lleva al canto su solución; nada se excluye, nada se extrema tampoco. Gargantúa caza, nada, esgrime y lucha; pero no será un ignorante paladín, ni un bárbaro y descomedido jayán, porque piensa, razona, estudia y lee. Gargantúa tiene buen diente, goza del deleite de la mesa, de las fruiciones sensuales del paladar; pero no será un cerdo de la piara de Epicuro, porque al comer tendrá despierta la mente para discurrir sobre las propiedades de las hierbas y estará capaz de agrardarse con un texto de Plinio. Gargantúa salta cerros, acosa guarros, desarrolla la fuerza muscular y cultiva la vida montés; pero al volver sudoroso y aspeado no se abandona y desaliña, antes se lava, muda y perfuma, y entrégase á la apacible y

adamada ocupación de recoger simples. Un espíritu y un cuerpo que mutuamente se corrigen y ayudan; que no son enemigos jamás; que se entienden y viven constitucionalmente, si es lícita la frase, tal es el concepto de la educación rabelasiana, concepto que, en lo fundamental, no creo que admita enmienda ni mejora, siendo como ciertos axiomas y principios enunciados por Aristóteles y Platón, á los cuales todo el movimiento filosófico subsiguiente no puede añadir un ápice de evidencia. El método de educación de Rabelais parece llamado á desmentir aquel popular pareado de Espronceda:

Que aquí para vivir en santa calma,
O sobra la materia ó sobra el alma.

En la educación de Rabelais nada sobra, como nada debe sobrar en la obra del Criador, que por algo vistió de carne nuestro espíritu, y nos dió la razón para gobernar el instinto ciego. Gargantúa, con ser tan recio y sano mocetón, no se acuesta sin observar el curso de los astros, sin realizar una especie de examen y recapitulación de lo que ha visto, oído, ejecutado y entendido durante el día; y va formándose en él del conjunto de tan notables estudios y sensatas acciones, más que de fastidiosas teorías y amonestaciones ñoñas, aquella elevada contextura moral que más adelante le ha de dictar esta máxima dirigida á su hijo Pantagruel: «Ciencia sin conciencia no es sino ruina del alma.»

Lejos de haber caducado los principios esenciales de la educación según Rabelais, todavía hay muchos que en el día no se practican porque huelen á novedades. Rousseau quería que todo el mundo aprendiese un oficio: he oído contar de magnates ingleses que se aplican á cortar leña; pero no me parece que esté generalizado aún el dedicar los días de lluvia, en que no es posible andar á pie, montar ni cazar, á que los muchachos visiten, no museos, sino humildes talleres de artesanos, enterándose de cómo trabajan los orífices, relojeros, tapiceros, lapidarios y otros oficiales así. Lo que hoy se practica y tiene recibido como dogma en países más adelantados que el nuestro es aquella cos-

tumbre de los maestros de Gargantúa, de salir alguna vez al campo, sin más objeto que gozar del campo mismo, ó sea intimar con la naturaleza, pasando el día de la gira en regocijo y placer, jugando, danzando, riendo, tumbándose en frescos prados,—lugares codiciaderos, como nuestro Berceo diría,—ó buscando nidos, pescando cangrejos y ranas en los charcales, sacudiendo, en fin, el polvo del aula y bañando en rocío la segura de los librotos. Con todo eso, ¿ha llegado á arraigarse en España usanza tan grata y provechosa, que puede llamarse el descanso dominical de la naturaleza?

Tales fueron las ideas pedagógicas de Rabelais, que no se concretan á la educación de la infancia y la juventud, sino que abarcan todos los períodos de la vida humana. Los grandes pedagogos filósofos, en efecto, no distinguen de edades, ni respetan la división artificiosa que la sociedad se ve obligada á hacer, entre los que estudian y los que ya aprendieron. Ante la filosofía, el aprendizaje del hombre dura toda la vida, y así el individuo como la sociedad, estudian sin cesar, avanzan siempre y no tienen derecho de pararse nunca, diciendo que ya llegaron á la meta. Al encarnar Rabelais en la figura de un descomunal gigantazo el tipo del alumno ideal que soñaba, acaso entendió que su doctrina era sobrado ancha para no rebasar de la escuela, y que tendría por discípulo á todo su siglo, que salía de las tinieblas «góticas y más que cinmerianas», para entrar en el glorioso período, del cual Rabelais mismo dice por boca de Gargantúa: «Por misericordia divina, en mi época ha sido devuelta á las letras luz y dignidad: veo renovada toda disciplina, instauradas las lenguas, empezando por la griega, sin cuyo conocimiento es vergüenza que nadie se llame sabio; la hebrea, la caldea, la latina, las correctas impresiones hoy usuales, arte inventado por divina inspiración.» A realizar esta era nueva contribuyó en grado altísimo aquel hombre singular, que vistió á la verdad con el abigarrado traje de la locura, en libros, según su propia expresión, semejantes á esas cajitas que por fuera tienen pintadas figuras alegres y frívolas, y dentro

guardan finas drogas, pedrerías y tesoros (1).

En un encantador tratadito dirigido á la hija del capital del Buch, Federico de Foix, es donde Montaigne, hablando con la dama (mediante una feliz inconsecuencia) como se habla con los seres, no sólo racionales, pero cuerdos y cultos, desarrolla más ampliamente sus opiniones pedagógicas y aconseja á la futura madre sobre la educación de la criaturita que lleva en su seno, la cual, dice el autor con donaire, dada la generosidad de la noble condesa, no puede ser sino un varón. Reconoce allí Miguel de Montaigne su condición de ingenio lego, y se pinta como una especie de erudito á la violeta, que sólo ha mordido en la corteza de la sabiduría, poseyendo, *á la francesa*, una tinturilla de todo; lo cual demostraría, si no lo demostrase cumplidamente otro insigne Miguel, rey de nuestros escritores, que el ingenio no ha menester excesivo lastre de erudición, y que el sol alumbra más que reunidas cuantas candelillas hay en el mundo. En efecto, Montaigne solo leía á diario un par de autores (verdad que eran Plutarco y Séneca); y á los «asnos cargados de libros» les profesaba odio mortal. Daba mucho en qué pensar á la docta reina Margarita de Valois el cómo podía una persona aprenderse los dichos y opiniones de los mayores talentos del mundo y continuar siendo vulgar y grosera; y explicaba el enigma suponiendo que á fuerza de recibir tanto cerebro ajeno, el propio iba encogiéndose y secándose. A esta observación de la discreta *Margot*, añadía Montaigne de su cosecha, que así como una lámpara se ahoga por sobra de aceite, así la acción del entendimiento se paraliza por sobra de estudio y de material. Ciertamente que al condenar en tales términos el intelectualismo de su época, no presentiría Montaigne que cuatro centurias más adelante, en un siglo que se precia de educar racionalmente y conocer las leyes biológicas que presiden al desarrollo del organismo humano, sería estrujado el cerebro

(1) Pág. 26-33.

de la juventud en la prensa de las carreras especiales, y se abusaría de las ciencias exactas tanto como en el siglo XVI de la dialéctica, haciendo epidémica la guillardura, el «embrutecimiento»—que diría Montaigne—«por temeraria avidez de ciencia», y convirtiendo la academia en estufa caliente de donde saldrán los alumnos desmedrados y pálidos de cuerpo y alma, como piñas ó fresas precoces. ¡Con cuánta razón sentía el autor de los *Ensayos* que no debe preguntarse de un hombre si sabe griego ó latín, si redacta elegantemente en verso ó en prosa, pero averiguar si el estudio le ha mejorado la inteligencia y elevado el corazón! «Todo se nos vuelve»—exclama—«embutir especies en la memoria, dejando vacíos el intelecto y la conciencia.» A esos sabios que no aplican su ciencia á las realidades de la vida, llámales Montaigne lunáticos, ó como diríamos hoy, chiflados de literatura; porque según expresa con vivas imágenes, el saber no ha de estar atado al alma, sino incorporado á ella; no basta que la riegue, es preciso que la impregne; y según el dictamen de Agesilao, cuando se interroga sobre qué conviene que aprendan los niños, hay que responder: «Aquello que deben obrar cuando lleguen á hombres.»

Fundado en este parecer, Montaigne prefiere el entendimiento y el raciocinio á la memoria, y siente que aprender de memoria solo, y repetir lo así aprendido, es comparable á la función de un estómago que no digiriese la comida. El estudiante ideal de Montaigne tiene un libro favorito, muy grande: el mundo. La ciencia madre para Montaigne, es la de la vida; y el objeto de su plan educador, desarrollar el sér completo, físico, intelectual y moral; no formar especialistas, abogados, médicos, literatos, sino hombres; es decir, y para aclarar mejor el concepto: educar de tal manera al niño, que por la rectitud de su voluntad, la cordura de su juicio y la energía de su carácter domine cualquier profesión que ejerza, y valga más que su oficio ó cargo, aunque este sea ceñir corona.

Indicaré otra opinión de Montaigne, muy curiosa y atrevida, y la defenderé hasta

donde quepa sin ofensa de la moral. «Quisiera»— escribe — «que un mancebo se avizase á todo, á cualquier trato y compañía, hasta á los excesos y desórdenes; que pudiese hacer toda clase de cosas, y no desearse realizar sino las buenas. Quisiera que hasta en la orgía superase en vigor á sus compañeros, y que no se abstuviese del mal por falta de fuerzas ni por inocentada, sino por libre voluntad.» En confirmación de esta doctrina, pone por modelo á Alcibiades, admirando su rica complexión, que tan múltiples aspectos revestía, y así eclipsaba el boato y pompa del persa, como emulaba la austera frugalidad del lacedemonio, siendo continente en Esparta, en Jonia tronera y sibarita.

¿Habrá quien interprete este pasaje acusando á Montaigne de aconsejar á la juventud el libertinaje y la crápula? Dios nos libre de traductores despiadados. Lo que Montaigne quiso decir, bien claro lo dijo, y nunca con más razón se puede recordar aquello de «al buen entendedor...» y el resto. Pues, en efecto, rara vez ocurrirá que de mozos encogidos y apocados salgan ciudadanos ilustres, hombres de acción y mérito, ni siquiera jefes de familia dignos de este nombre, que implica fuerza protectora y carácter varonil. Nadie debe patullar en el lodo, pero todo el mundo debe saber cruzar un lodazal si es preciso; y basta con esto para que la idea de Montaigne no nos asuste, y hasta nos parezca observación digna de un psicólogo de primer orden. Tan lejos estaba Montaigne de recomendar ó excusar una vida relajada y licenciosa, que solo con imaginar que un mozo de noble sangre prefiere la molicie y la afeminación al ejercicio de la guerra y al gobierno de los pueblos, llega al extremo de aconsejar al ayo que le estrangule cuando nadie lo vea, ó al padre que le dedique á pinche de una pastelería. Ni aun toleraba Montaigne el refinamiento ateniense, sino la rudeza esparciata, que templó y fortificó. En su opinión, el lujo, la elegancia, las artes, las letras, reblandecen y pierden á las naciones y la Roma primitiva era preferible á la del triunvirato y el imperio. En esto no ala-

baré yo á Montaigne, ni menos á Rousseau cuando le llegue su vez, porque la proscricción de cuanto embellece la vida, nos conduciría al yermo ó á las cuevas y ciudades lacustres; y como lo primero se quedaría para los santos, con lo segundo lo pasaríamos muy mal.

Tocante á endurecer y robustecer el cuerpo, Montaigne se adelantó á los más flamantes pedagogos, y antes que Heriberto Spencer dijese, con escaso aticismo, que la primera condición de éxito en la vida es *ser un buen animal*, y la primer condición de prosperidad para una nación componerse de *buenos animales*, había sentado Montaigne que convenía fortalecer los músculos del niño, porque al alma le basta con su oficio propio y no es razonable que soporte la carga de un cuerpo endeble y enfermizo. Ni podría enmendarle la plana á Montaigne ningún institutor contemporáneo en el capítulo de los castigos corporales. Nadie ha condenado más enérgicamente la violencia; en su opinión, la escuela, en vez de estar sembrada de ensangrentadas mimbres, debe alfombrarse de flores y rama verde, y en sus muros — aquellos muros tétricos que han llegado hasta nosotros para ser fotografiados por la pluma de Galdós — pintar la imagen de la Alegría, Flora y las Gracias. Le escandaliza ver á los niños puestos en el potro del tormento, á los maestros borrachos de ira, espantables en su catadura, blandiendo la palmeta ó las disciplinas. Parecíale que la ciencia debía beberse como delicioso licor, no como tósigo mortal.

Y no obstante, Montaigne no siente por los niños esa ternura, ese culto que hoy les hemos consagrado. Me parece indudable que una de las formas típicas del moderno lirismo es la apoteosis de la infancia, el reinado del chiquillo en la poesía, la novela, el teatro, el cuadro, la estatua. Montaigne pertenecía demasiado al siglo xvi, siglo barbudo, el más trágico de la historia, para dejarse llevar de ningún género de sentimentalismo. Muy al contrario, en opinión de Montaigne el niño chiquitito, ese ser murillesco, delicado y conmovedor, teñido en di-

solución de nácar y rosas, coronado con el nimbo de oro de sus rizos, armado con las flechas de su sonrisa celestial y escudado con su gracia y su inocencia, no es más que una masa informe, sin atractivo ni interés alguno, y sólo cuando crece y se hace hombre y honra á sus padres con altas acciones y virtudes, merece inspirar cariño. A tanto llega su sequedad con la infancia, que moteja á las madres por su predilección hacia el hijo enfermo, deforme, tonto ó tan pequeñín que les cuelga todavía del pescuezo, y llama bestial á un sentimiento piadoso, cristiano y sublime, opinando que los seres contrahechos y mal acondicionados para la vida deberían eliminarse de una bien ordenada república. Ni aun perdona á ese amor hondo y misterioso como las voces de la naturaleza, que se despierta en el alma de la madre mientras nutre al hijo, y que al transformar la sangre en leche, abrasa el corazón en llamas de ternura. Hay más: Montaigne es padre, y si no echa sus hijos á la inclusa como Rousseau, por lo menos dice al descuido que no recuerda si son dos ó tres los que se le han muerto de chiquititos. El que tanto aborrece la ciencia cuando seca el espíritu, no vacila en declarar que debe anteponerse á lo engendrado con la carne lo engendrado con el alma; que nuestra verdadera progenitura es lo que escribimos, y que pocos hombres dados á la poesía no se holgarían mejor con ser padres de la *Eneida*, que del más guapo muchacho de Roma.

Así habla la razón, aislada, glacial, cristalizada por decirlo así; la razón marmórea, que no calienta, pero alumbrá; que no vuela, pero camina. Montaigne, tan poco sensible, tan diferente de aquel padrazo Enrique IV que andaba á gatas toda una mañana con sus hijos á cuevas, es un educador justo, equitativo, ilustrado, que anuncia bajo el Renacimiento muchas de las conquistas de la pedagogía moderna, y no pocas ideas sociales de las que aún pasan por novísimas. El hombre que no llamaba privación á no tener hijos, supo señalar con mano inexorable los abusos de la autoridad paterna, y marcar los límites de ese protectorado na-

tural que ejerce el padre sobre el hijo. Oigamos al filósofo estóico:

«Bien miserable»—dice—«será aquel padre que no goce el afecto de sus hijos sino porque estos han menester su ayuda; ni afecto puede llamarse el que trae tal origen. Háganos respetables la suficiencia y amables la bondad y benignidad de costumbres y será Augusta nuestra vejez. Hombre hay que provee liberalmente á los juguetes de sus chiquillos, y aprieta y encoge la bolsa cuando llegan á grandes; y hasta pienso si la emulación que sentimos viendo despuntar á nuestra progenie y gozar del mundo cuando nosotros nos acercamos á dejarlo, nos hace más tacaños y mezquinos. Desagrádanos que nos pisen las huellas, como si nos empujasen para obligarnos á salir... Y puesto que el orden natural manda que los hijos no existan y alienten sino á expensas de nuestro ser y nuestra vida, si nos enfada esta ley, mal hicimos en adquirir el título de padres. Yo de mí sé decir que encuentro cruel é injusto no asociar á los hijos al goce de nuestros bienes, ni ponerlos al corriente de nuestros negocios domésticos.»

Hoy se han relajado mucho los vínculos de la autoridad paterna, y no falta quien lo considere síntoma infalible de desorganización social, ni escuelas jurídicas que soliciten rehacer esa autoridad debilitada, concediendo la omnimoda libertad de testar, ni quien sienta que es grave pecado el no besar la mano ni dar tratamiento á los padres, y que estos y otros pormenores semejantes son indicio de un retroceso moral, funesto para las costumbres y la familia. ¡Extraña nostalgia la que el pasado sabe infundir, que todo nos parece bello al través de su mágico cristal! Pero á sangre fría ¿deseará nadie volver á los tiempos en que la voluntad paterna decidía el acto más grave de la vida, elección de carrera, vocación monástica ó matrimonio? ¿Los tiempos en que cierta bisabuela mía consagraba á Dios, desde su vientre, al hijo más gallardo y la hija más hermosa, y llegadas las dos víctimas á edad conveniente, él recibía la tonsura y ella ceñía el velo? No y mil veces no, antes agradezcamos á Miguel

de Montaigne sus magníficas palabras, tanto más eficaces cuanto que salen de labios meditados, sensatos y prudentes, y no son de loco demoleador, ni de disolvente nihilista, sino de un pensador convencido de que las reformas deben ser lentas y cautas, y que, según su pintoresca frase; hay que vivir entre los vivos y dejar correr al río bajo la puente (1).

1378. **Paroz**, Julio

Historia universal de la Pedagogía. Sistemas de educación y métodos de enseñanza de los tiempos antiguos y modernos: pedagogos más célebres; desarrollo progresivo de la Escuela, desde la escolástica hasta nuestros días y de los caracteres que distinguen á la Pedagogía inglesa, alemana, francesa etc. Dedicada á los alumnos de las Escuelas Normales, á los Maestros y á las Autoridades escolares por — Director de Escuela Normal y traducida al castellano de la última edición francesa por Prudencio Solís y Miguel, Profesor de la Escuela Normal de Valencia. Segunda edición corregida y aumentada.

Gerona: Imprenta de Paciano Torres.

1887

310 págs. = Port.—V. en b.—Al Magisterio.—V. en b.—Prólogo del traductor.—Prólogo del autor, VII-IX.—V. en b.—Introducción, XI y XII.—Texto, 13-306.—Índice, 307-310.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1379. **Paroz**, Julio

Historia Universal de la Pedagogía. Sistemas de educación y métodos de en-

(1) Págs. 36-44.

señanza de los tiempos antiguos y modernos; pedagogos más célebres; desarrollo progresivo de la escuela, desde la escolástica hasta nuestros días, y de los caracteres que distinguen á la Pedagogía inglesa, alemana, francesa &a. Dedicada á los alumnos de las Escuelas Normales, á los Maestros y á las Autoridades escolares, por Julio Paroz, Director de Escuela Normal, y traducida al castellano de la última edición francesa por Prudencio Solís y Miguel. Profesor de la Escuela Normal de Valencia. Pleca. Tercera edición. Adorno de imprenta.

Gerona. Imprenta y Librería de Paciano Torres.

1889

310 págs. = Port.—V. en b.—Al Magisterio, III.—V. en b.—Prólogo del traductor, v-vi.—Prólogo del autor, vii-ix.—V. en b.—Introducción, xi-xii.—Texto, 13-306.—Índice, 307-310.

4.º

Este libro, por ser el primero traducido al castellano, de Historia de la Pedagogía, ha alcanzado una circulación superior á su mérito. Incompleto por el contenido, especialmente en la Historia de la Pedagogía hispano-americana, carece de las condiciones que hoy se exigen á la exposición histórica. Además, el criterio religioso y filosófico de Paroz deja mucho que desear.

1380. **Parral y Cristóbal, Luis**

Elementos de Pedagogía redactados conforme al programa oficial para el ejercicio escrito de oposiciones á escuelas públicas, elementales y de párvulos, dedicados á los maestros y maestras por el

Doctor _____, Abogado, ex Director de Colegio &a. Adorno de imprenta.

Tarragona. Imprenta de F. Aris é hijo.

1889

630 págs. + 1 h. = Port.—V. en b.—Disposición oficial. Art.º 42 del Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 2 de Noviembre de 1888.—Es propiedad del autor.—Prólogo, 5 y 6.—Consejo á los opositores para la redacción de la contestación al tema de Pedagogía, 7 y 8.—Programa de Pedagogía, 9-14.—Texto, 15-620.—Índice, 621-630.—Obras del autor, 1 h.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Por la descripción del libro se advierte que la obra fué compuesta y escrita para contestar á los puntos de un programa de oposiciones. A pesar de esto, es útil porque el autor (circunstancia poco frecuente en autores de Pedagogía) tiene conocimientos de Psicología y de otras ciencias fundamentales de los estudios pedagógicos. Además, como el Sr. Parral es persona de abundante lectura y buen criterio, revela ambas condiciones en sus *Elementos de Pedagogía*.

Al final de la obra reseñada se hallan unas indicaciones de bibliografía pedagógica.

1381. **Parrondo, Domingo**

Historias de los Colegios-Seminarios de la regular observancia de N. S. P. S. Francisco existentes en ésta Península de España, por _____

Madrid. Martínez Dávila, impresor de S. M.

1818

xvi + 312 págs. = Port.—V. en b.—Memorial, [III-VI].—Prólogo, VII-XIV.—Índice, XV-XX.—Texto, 1-311.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Trata este volumen en su primera parte de la difícil Pedagogía de maestros de misioneros, y en la segunda se hallan algunos datos históricos respecto de los colegios de misioneros franciscanos de Sahagún, Escornalbou, Arcos de la Frontera, Villarejo de Salvanés, Calamocha, Cehégín, Santo Espíritu del Monte, Villaviciosa, Herbón, Moheda, Olite, Zarauz y Baeza.

1382. **Pascual de Sanjuán**, Pilar

La educación de la mujer. Tratado de pedagogía para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al Magisterio, por D.^a _____ y D. Jaime Viñas y Cusí. Con un prólogo del censor. D. Eduardo M.^a Vilarrasa, dignidad de arcipreste.

Barcelona. Imprenta de J. Jepús.

1896

viii + 376 págs. = Ant.—V. en b. — Port.— Es propiedad y pie de imp.—Prólogo del censor, v-viii. Texto, 1-346. — V. en b. — Apéndice, 347-369. — V. en b.—Índice, 371-376.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Aunque el libro no se sale del molde ordinario de los manuales de Pedagogía más comunes, su doctrina está expuesta con alguna discreción, y en ella se echa de ver que los autores tienen conocimientos experimentados de la mayor parte de los puntos que la obra comprende.

El apéndice contiene unas notas de legislación y documentación escolar y otras bibliográficas de obras pedagógicas, pocas y no bien elegidas.

1383. **Pascual de San Juan**, Pilar

La Educación del sentimiento por D.^a _____ Adorno de imprenta.

Barcelona. Imprenta de Jaime Jepús.

1889

218 págs. = Ant.— V. en b. — Port. — Es propiedad.—Prólogo, 5-11.—V. en b.—Texto, 13-216.—Índice.

8.º

Biblioteca Nacional
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este libro es el tomo VI de la «Biblioteca del Maestro», de Juan y Antonio Bastinos, de Barcelona. Véase el artículo 437 en la pág. 407 del primer tomo de esta BIBLIOGRAFÍA.

1384. **Pascual de San Juan**, Pilar

La familia. Cartas á una madre sobre la educación de sus hijos, por D.^a _____ Con una carta prólogo de Fernán Caballero. Adorno de imprenta. 4.^a edición.

Barcelona. Imprenta de Jepús.

1885

228 págs. = Alegoría de la familia, grabada en madera.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—Carta-prólogo, v-xxii. — Texto, 23-226. — Índice, 227-228.

8.º

Biblioteca Nacional.

Este opúsculo se lee con agrado. La ilustre escritora que dió fama al pseudónimo de Fernán Caballero hace en el prólogo muy atinadas observaciones sobre la educación de las niñas.

1385. **Pastor**, Luis

De las escuelas comunes y de los maestros de escuela por _____, Maestro Superior y Profesor de Matemáticas, Astronomía y Navegación de la Escuela Naval Militar.

Buenos-Aires. Tipografía Italo-Argentina de B. E. Borghese.

1882

99 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1882*.

1386. **Pavía, Lázaro**

Nueva Guía del Profesor ó Nuevo Manual del Maestro Obra arreglada i extractada de lo más selecto de publicaciones i escritos de autores mejicanos y extranjeros por — Adorno de imprenta.

Méjico. Imprenta de Eduardo Dublán.

1903

512 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-510.—Índice.—Obras que se venden á ínfimos precios en casa de Lázaro Pavía.

4.º

1387. **Pavía, Lázaro**

Estudios generales de educacion é instruccion. Obra arreglada y extractada de escritores y eminentes pedagogos que han sido premiados en las Exposiciones europeas para uso del Profesorado mejicano por —

Mejico. Eduardo Dublán, Impresor.

1902

512 págs. = Port.—V. en b.—Prólogo del editor, 3-4.—Texto, 5-508.—Resumen de las materias que contiene ésta obra, 509-512.

4.º

El libro descrito es una obra de estructura defectuosa. No puede afirmarse que sea un tratado completo de Pedagogía, porque faltan en él materias importantes de este orden de conocimientos, y en cam-

bio contiene bastantes artículos innecesarios en una obra pedagógica, que tratan de enfermedades infecciosas y de puntos de lengua castellana.

La doctrina de la obra reseñada es muy desigual, pues mientras los capítulos dedicados á la disciplina tienen mérito pedagógico, en la parte de registros escolares y en otras varias la teoría es endeble y anticuada.

A pesar de todo, este libro es curiosa recolección de opiniones sobre asuntos pedagógicos, en las cuales brilla á veces la luz de un pensamiento ajeno oportunamente citado ó la de una observación discreta del autor.

Los epígrafes generales de la obra son los siguientes:

Principios y reglas de organización escolar. La disciplina escolar según los pedagogos mas prominentes del presente siglo. Influencia de la Higiene sobre la educación en general. Palabras homofónicas y su significado. Errores en que incurren algunos escritores y la corrección de ellos. Exhortación á los profesores para cumplir debidamente con su cometido, dándoles una lección de lo que es la verdadera libertad.

1388. **Payot, Jules**

La Educación de la Voluntad por Julio Payot, Profesor de filosofía é Inspector de Academia, traducido de la cuarta edición francesa por Manuel Antón y Ferrándiz, Catedrático de Antropología de la Universidad y Museo de Ciencias naturales de Madrid. Querer es poder.

Madrid. Imprenta de la Viuda de M. Minuesa de los Rios.

1896

XII + 320 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Prólogo del

traductor, vii-xii.—Texto, 1-311.—V. en b.—Índice, 313-319.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1389. **Payot, [Jules]**

Biblioteca científico-filosófica. La educación de la voluntad, por Julio Payot, profesor de Filosofía é Inspector de Academia. Traducido de la cuarta edición francesa por Manuel Antón y Fernández, catedrático de Antropología de la Universidad y Museo de Ciencias Naturales de Madrid. Segunda edición. Querer es poder.

Madrid. Establecimiento tipográfico de G. Juste.

1901

xii + 320 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—A Mr. Th. Ribot...—V. en b.—Prólogo del traductor, vii-xi.—V. en b.—Prólogo de la primera edición, 1-7.—V. en b.—Prólogo de la segunda edición, 11-15.—V. en b.—Texto, 17-312.—V. en b.—Índice, 313-319.—V. en b. (1)

8.º m.

1390. **Payot, Julio**

Biblioteca científico-filosófica. La Educación de la voluntad por Julio Payot Profesor de Filosofía é Inspector de Academia. Traducido de la cuarta edición francesa por Manuel Antón y Ferrándiz, Catedrático de Antropología de la Universidad y Museo de Ciencias Naturales de Madrid.

(1) Es posible que esta nota sea inexacta é incompleta, porque agotados los ejemplares de la edición á que la nota bibliográfica se refiere, se ha redactado la descripción con noticias verbales del editor de la obra D. Daniel Jorro, sin tener á la vista el volumen.

Tercera edición. (Primer millar). Querer es poder.

Madrid. Ginés Carrión, impresor.

1907

xii + 316 págs. = Ant.—V. en b.—Es propiedad y pie de imprenta.—A Monsieur Th. Ribot...—V. en b.—Prólogo del traductor, vii-xi.—V. en b.—Prólogo de la primera edición, 1-7.—V. en b.—Prólogo de la segunda edición, 11-15.—V. en b.—Parte teórica.—V. en b.—Texto de la parte teórica, 19-217.—V. en b.—Parte práctica—V. en b.—Texto de la parte práctica, 221-307.—V. en b.—Índice, 309-315.—V. en b.

8.º m.

Mr. Payot es uno de los mas distinguidos pedagogos franceses. Es persona de claro talento y extensa cultura, y hombre observador y experimentado.

Es, como pedagogo, un pensador original que tiene el arte feliz de exponer sus ideas con transparencia y amenidad, y estas circunstancias y los cargos oficiales que ha desempeñado en su nación le han conquistado reputación científica y muy notoria autoridad profesional.

Las obras de Payot contienen, sin embargo, errores de tanta trascendencia, que algunas figuran en el índice de libros prohibidos.

Y *La Educación de la Voluntad* no es tampoco ortodoxa porque, además de la voluntaria y calculada omisión que en el libro se nota respecto de la influencia religiosa en la educación de la voluntad, bastaría cuanto la obra dice en el artículo II del capítulo III del primer libro (1) para que el autor pueda ser calificado de impenitente racionalista.

La Educación de la Voluntad de monsieur Payot es muy interesante, desde el punto de vista pedagógico, por la compe-

(1) Págs. 45-52 de dicha obra.

tencia de su autor y por el asunto de que trata.

El hecho mismo de prescindir deliberadamente Mr. Payot de la base de la educación religiosa como base de la educación moral le ha obligado á estudiar con más empeño y mayor atención los medios meramente naturales de educación de la voluntad, que no bastan, seguramente, para realizar satisfactoriamente obra de tamaña importancia.

Mr. Payot ha dividido *La Educación de la Voluntad* en dos partes ó libros que tratan de las siguientes materias:

I.—PARTE TEORICA

LIBRO PRIMERO

Preliminares.

Capítulo primero.—El mal que ha de combatirse y las diversas formas de indolencia en el estudiante y en todo trabajador intelectual.

Atonía, dispersión del pensamiento, horror al esfuerzo personal, pereza y erudición, vicios de la enseñanza secundaria.

Capítulo II.—Lo que debe buscarse.

Esfuerzos intensos y perseverantes orientados hacia un mismo fin.

Capítulo III.—Eliminación de las falsas y desconsoladoras teorías concernientes á la educación de la voluntad.

§ I.—Teoría considerando el carácter como inmutable.

§ II.—Teoría del libre albedrío absoluto: su examen y refutación; nueva teoría de la libertad.

LIBRO II

Psicología de la voluntad.

Capítulo I.—Estudio del oficio de las ideas en la voluntad.

§ I.—La idea es impotente cuando está revuelta por el torbellino de los instintos.

§ II.—Nuestro poder sobre las ideas es muy vasto.—Mecanismo de este poder.

Capítulo II.—Estudio acerca del oficio de los estados afectivos en la voluntad.

§ I.—Omnipotencia de los estados afectivos sobre nosotros.

§ II.—Insignificancia de nuestro poder directo sobre nuestros estados afectivos. Causas de esta impotencia.

§ III.—Todo lo podemos sobre nuestras ideas, que son impotentes, y nada sobre nuestras emociones, que son todopoderosas; situación al parecer desesperada.

§ IV.—Pero el tiempo nos emancipa.

§ V.—Nuestro poder sobre los materiales secundarios de la emoción.

§ VI.—Conclusión del capítulo.

Capítulo III.—Posibilidad del reinado de la inteligencia.

§ I.—El fin que debemos perseguir consiste en ligar con fuerza las ideas á los actos.

§ II.—Estrategia de la inteligencia en presencia de las emociones favorables.

§ III.—Estrategia de la inteligencia en presencia de las emociones hostiles.

§ IV.—Táctica para cuando ruge la tempestad de las pasiones.

LIBRO III

Los medios internos

Capítulo primero.—Reflexión meditativa.

§ I.—Su objeto: cómo crea impulsos afectivos de atracción ó repulsión.

§ II.—Precisión de dar tiempo suficiente para «cristalizar» los estados de conciencia cuya energía conviene asegurar.

§ III.—Programa general para meditar con fruto.

§ IV.—La reflexión meditativa consiste en ver de un modo concreto las cosas más complicadas.

§ V.—Oficio de las resoluciones bien determinadas. Las dos grandes hipótesis metafísicas. No decidirse es

decidirse. Resoluciones secundarias.

§ VI.—La acción presupone la meditación. La humanidad está formada casi exclusivamente por maniques. Sugestiones de la educación, familia, medio y lenguaje. El lenguaje oscurece hasta lo más elevado. Vanidad. La meditación permite neutralizar estas sugerencias.

§ VII.—Todo el trabajo fructífero de la humanidad es obra de los hombres reflexivos. La agitación no es la acción. La meditación elimina lo extemporáneo, completa y fortifica la energía y marca un método bien determinado de conducta.

§ VIII.—La meditación produce los principios directores de la conducta. Oficio de estos principios: su acción es debida á su fijeza y á la facilidad con que evocan emociones cuyos signos son.

§ IX.—Resumen del capítulo VIII.

Capítulo II.—Qué es meditar y cómo se medita.

§ I.—Meditar es no pensar con palabras y reemplazar el signo con las cosas significadas.

§ II.—Ayudantes de la meditación. Unión del espíritu y del cuerpo.

Capítulo III.—Oficio de la acción en la educación de la voluntad.

§ I.—Sólo los actos «depositan» hábitos en nosotros: oficio de las acciones de poca importancia en este «depósito». Oficio de la acción en cuanto manifestación que nos atrae. Los actos como causa de placeres.

§ II.—El tiempo de la actividad voluntaria es muy corto. Se suple por el poder prodigioso de los pequeños efectos acumulados durante largo tiempo; es indispensable más actividad constante. Inconvenientes de las distribuciones previas y detalladas del tiempo. Este no falta jamás á quien sabe aprovecharlo,

fijándose tareas bien determinadas, aprovechando todos los buenos impulsos y aplicando el precepto: *Age quod agis*.

§ III.—El egoísta profesa odio á muerte á toda cultura elevada; aristocracia del porvenir.

§ IV.—La desesperación y el agobio no proceden por punto general de exageración de actividad, sino de malas costumbres, de un amor propio enfermizo y del trabajo «desparado».

§ V.—Resumen del capítulo III.

Capítulo IV.—La higiene corporal considerada desde el punto de vista de la educación de la voluntad en el estudiante.

§ I.—La salud, condición esencial del dominio de sí mismo y del trabajo perseverante. Inconvenientes para la salud de un trabajo intelectual mal entendido. Cada cual puede cambiar su temperamento.

Necesidad de una alimentación racional. Se come demasiado. Exceso de trabajo de los órganos digestivos. Higiene de la respiración. Ventaja del ejercicio.

§ II.—El ejercicio considerado como «escuela primaria» de la voluntad.

§ III.—Errores concernientes al ejercicio. ¡Nada de atletas! Estúpida imitación de los ingleses. Lamentaciones de sabios ingleses acerca del abuso de ejercicios violentos. La vanidad de los ejercicios de fuerza.

§ IV.—Trabajo intelectual al aire libre.

§ V.—Reposo. Su diferencia de la pereza. Sueño. El trabajo hasta la media noche. El trabajo en la madrugada.

§ VI.—Reposo (continuación). Utilidad del entretenimiento. Condiciones que deben reunir las distracciones del trabajador intelectual.

§ VII.—Resumen del capítulo IV.

Capítulo V.—Revisión general.

II.—PARTE PRACTICA

LIBRO IV

Meditaciones particulares.

Capítulo primero.—Enemigos que se deben combatir: sentimentalismo vago y sensualidad.

§ I.—Para qué se deben averiguar cuáles son los estados enemigos del dominio de sí mismo. Su enumeración.

§ II.—Sentimentalismo vago. Crisis de la pubertad. Novelas de imaginaciones de veinte años. El matrimonio tardío: sus consecuencias.

§ III.—Sensualidad: sus consecuencias, sus causas; la sociedad y la literatura prodigan las excitaciones; opinión de Carlyle y de Manzoni. Oficio del amor en la vida. Sofismas relativos á este particular. Medios de combatir la sensualidad.

§ IV.—Mediana moralidad de la mayor parte de los estudiantes: éstos suelen ser víctima de una vanidad estúpida. Sus ilusiones infantiles en la evaluación de los placeres del amor venal.

§ V.—Hábitos viciosos: efectos, remedios.

Capítulo II.—Enemigos que se deben combatir: los amigos, las relaciones, etc.

Categorías de amigos peligrosos. Círculos de estudiantes; relaciones sociales.

Capítulo III.—Enemigos que se deben combatir: sofismas de los perezosos.

§ I.—Imposibilidad de reparar el tiempo perdido. Ocupaciones de la carrera, etc.

§ II.—¡No se puede trabajar más que en París! Ventajas de las provincias para el trabajo intelectual.

§ III.—Resumen del capítulo III.

Capítulo IV.—Goces del trabajo.

Los vagos son desgraciados. El trabajo como manantial de felicidad por sí mismo y por sus consecuencias.

LIBRO V

Los auxilios del medio.

Capítulo primero.—La opinión, los profesores, etc.

§ I.—Influencia capital del deseo de conseguir elogios. La opinión en el colegio y en la facultad. ¿Cuál debe ser el papel del profesor de facultad? Necesidades del estudiante. Noble empresa que debería proponerse la enseñanza superior.

§ II.—Concepción absurda corriente de la enseñanza superior. Degenera en un cultivo exclusivo y abusivo de la memoria. El erudito no es el sabio. Caracteres esenciales del sabio digno de este nombre.

Capítulo II.—Influencia de los «héroes del pasado».

El capítulo V de la primera parte, que da idea del carácter general de la obra, dice así:

CAPITULO V (1)

Llegamos al término de la primera parte de nuestro tratado.

Hemos determinado primeramente con claridad la clase de enemigos que es menester combatir en esta lucha tan noble y tan fecunda contra las potencias inferiores de nuestra naturaleza. Hemos comprendido cómo las pasiones no tendrían gran importancia en la batalla para la conquista del yo si no fuera por la ayuda que prestan al gran enemigo, la pereza, fuerza de inercia dirigida constantemente á obligar al hombre á descender de nuevo al punto desde donde con tanto trabajo se ha elevado á costa de siglos de esfuerzos. Hemos comprendido también que es preciso guardarse de entender por dominio de sí mismo una voluntad intermitente; siendo la suprema energía la continua, prolongada durante meses y años, y la duración la piedra de toque de la voluntad.

(1) Págs. 215-217

Después hemos desembarazado nuestro camino de dos teorías filosóficas, á nuestro juicio tan desconsoladoras la una como la otra. Según la una, nada podemos sobre nuestro carácter, predeterminado é innato; somos lo que somos, y nada podemos intentar para emanciparnos: absurda teoría que demuestra tal costumbre de pensar con palabras y tal ignorancia de los hechos elementales de la psicología, que asombraría verla sostenida por filósofos de valer, si no se conociera la poderosa sugestión ejercida por las teorías preconcebidas, capaz de cegar al entendimiento impidiéndole ver los hechos más ostensibles.

La otra teoría, la del libre albedrío absoluto, no es ni menos inocente ni menos funesta, en cuanto considera la reforma del carácter como obra de un instante, y ha apartado, ciertamente, á los moralistas del estudio de la psicología; y, sin embargo, sólo en el profundo conocimiento de las leyes de nuestra naturaleza pueden encontrarse las indicaciones por las cuales podemos alcanzar la reforma del carácter (1).

Desbrozado el terreno de estas dos teorías, hemos entrado en el estudio psicológico de nuestro objeto, observando nuestro gran poder sobre las propias ideas y el débil apoyo que éstas pueden prestarnos directamente, mientras que casi nada podemos directamente sobre los sentimientos, omnipotentes en nosotros. Pero felizmente, con ayuda del tiempo y de una diplomacia penetrante, podemos vencer todas las dificultades y, por procedimientos indirectos, llegar á triunfar cuando la derrota parece cierta. Esos procedimientos nos conducen al dominio de nosotros mismos, y los hemos estudiado detenidamente en los capítulos sobre la reflexión meditativa y sobre la acción; y, penetrados de la intimidad de las relaciones entre lo físico y lo moral, hemos examinado en un capítulo de higiene las condiciones fisiológicas favorables al ejercicio de la voluntad.

(1) En este y otros pasajes de la obra manifiesta Payot sus errores respecto á ideas fundamentales.

Está, pues, terminada la parte puramente teórica de nuestra obra, nos falta descender á los detalles y aplicar á la vida del estudiante las grandes leyes generales estudiadas hasta aquí en ellos mismos. En otros términos, debemos estudiar de cerca la naturaleza de los peligros especiales que amenazan la autonomía moral del estudiante y la naturaleza de los recuerdos que puede encontrar para rechazarlos, sea en sí mismo, sea fuera de él.

Esta segunda parte es un tratado práctico, y la dividimos en dos libros, el IV y el V.

El libro IV comprende dos grandes secciones: una consagrada á los enemigos que es forzoso combatir (*pars destruens*), y la otra (*pars construens*) es la exposición de las meditaciones apropiadas para provocar en el joven un vivo deseo de una vida de energía, sometida únicamente á la voluntad.

El libro V pasa revista á los aliados exteriores que puede encontrar el estudiante para la educación de su voluntad en la sociedad que le rodea.

La conclusión de la obra indica también las bases en que Mr. Payot apoya su teoría sobre la educación de la voluntad.

Dice así:

CONCLUSION (1)

¡Los precedentes capítulos nos permiten abrigar la esperanza de cuán fácil podría ser la tarea del propiodominio, si en la educación nacional todo convergiera á esta gran conquista! Porque en definitiva, si la lucha contra la pereza y la sensualidad no es fácil, es por lo menos posible, y el conocimiento de nuestros recursos psicológicos debe prestarnos confianza en el éxito. Del conjunto de esta obra se deduce como conclusión que podemos reformar nuestro carácter; que podemos educar nuestra voluntad por nosotros mismos, y que con el tiempo y el conocimiento de las leyes de nuestra naturaleza

(1) Págs. 302-307.

estamos seguros de conseguir un extraordinario dominio sobre nosotros mismos. Lo que la religión católica consigue de las naturalezas humanas superiores, nos autoriza á prever cuánto podría obtenerse de lo más selecto de la juventud. Y no se diga que las religiones reveladas disponen de medios ahora y después fuera de nuestro alcance; porque si se examina el fundamento del formidable poder de las iglesias sobre los fieles, se descubre que su medios de acción pueden ser divididos en dos grandes categorías: los meramente humanos y los de orden puramente religioso.

Los medios humanos pueden reducirse á tres: poder de la autoridad; autoridad de los hombres de genio ya muertos; autoridad de los obispos, de los sacerdotes, de los teólogos, etc., y aun hasta la autoridad civil, poniendo al servicio de la fe en ocasiones la prisión, el tormento y la hoguera. A estos poderes, hoy muy reducidos, se añadía todo el peso de la opinión pública: el odio, el desprecio y la mala acogida dispensada por los creyentes á los que no lo eran. En fin, desde la infancia, la educación religiosa modela al niño, y por repeticiones, bajo todas formas, enseñanza oral, lecturas, ceremonias públicas, sermones, etc., introduce hasta lo más profundo de su alma los sentimientos religiosos.

Y ¿no podríamos nosotros disponer de estos tres poderes aún en mayor grado que las iglesias? ¿No existe un acuerdo unánime entre los pensadores de todos los órdenes sobre el gran fin del perfeccionamiento de uno mismo? ¿Son posibles en esto las disidencias como en los dogmas religiosos? ¿No tenemos también la educación del niño? Y si nuestros métodos llegasen á armonizarse y todosuviésemos conciencia del fin que debe perseguirse, ¿no llegaría á ser enorme nuestro poder? Y ¿no podríamos también modelar á nuestro gusto el alma del niño? En cuanto á la opinión pública, á la educación precisamente compete transformarla: ¿no se admira ya casi siempre todo lo grande y generoso? Los sentimientos elevados son causa de unión entre los hombres y tienden á for-

talecerse más rápidamente que aquellos otros causa de divisiones. Por esto con frecuencia una multitud, compuesta en su mayor parte de bribones, aplaude toda palabra honrada. Además, la opinión pública es como un baño, al que basta una minoría de gente honrada y enérgica para dirigirla por el camino recto. Lo que se pudo en Atenas para la belleza y el talento, y en Esparta para la abnegación, ¿quién se atreverá á sostener que las sociedades actuales no lo podrán nunca alcanzar para una obra más noble todavía?

Pero, se añade, no es posible obra alguna de mejoramiento moral profundo si no se halla fundada en medios de orden religioso. Así lo creemos, aunque creemos también que la sola verdad religiosa necesaria y suficiente para este caso, es admitir que el universo y la vida humana no existen sin un fin moral, y ningún esfuerzo hacia el bien puede considerarse inútil y perdido. Hemos visto ya cómo esta tesis tiene en su favor las más formales presunciones, y que, en último análisis, es forzoso escoger necesariamente entre ella y la tesis contraria, y cualquiera que sea la elección hecha, no se la puede justificar experimentalmente. Elección por elección, importa preferir las presunciones más fuertes, tanto más, cuanto que la hipótesis moralista, además de ser más verosímil, es la única que tiene sentido para nosotros, y es al mismo tiempo consoladora y socialmente indispensable. Ese minimum de verdad religiosa puede llegar á ser para los espíritus pensadores un abundante manantial de poderosos sentimientos religiosos, y sin perjudicar en nada á las religiones reveladas, puede encerrarlas como el género encierra en potencia las especies. Además, no pudiendo bastar ese minimum de creencia religiosa más que á ciertos espíritus cultivados, el pensador puede considerar como aliados para el mismo fin las religiones cristianas, en tanto, por lo menos, que se encierren en un escrupuloso respeto á las opiniones disidentes. Decimos bien al decir aliadas, puesto que las religiones cristianas han tomado como tarea esencial la lucha contra la naturaleza animal del hombre,

ó sea, en definitiva, la educación de la voluntad, con el objeto de alcanzar en nosotros el dominio de la razón sobre las brutales potencias de la sensabilidad egoísta.

Se impone, pues, con fuerza irresistible la convicción de que todo hombre puede, con el auxilio del tiempo y de todos nuestros recursos psicológicos, llegar al dominio de sí mismo. Posible esta obra suprema, debe, por su importancia, ocupar el lugar preferente de nuestro pensamiento. Nuestra felicidad depende de la educación de la voluntad, por cuanto la felicidad consiste en obligar á las ideas y sentimientos agradables á dar la mayor suma de alegría posible é impedir que los pensamientos y las emociones dolorosas tengan acceso en la conciencia, ó por lo menos, que se enseñoreen de ella. La felicidad supone, pues, un grado muy alto en el dominio de la atención, que no es sino la voluntad en su grado más eminente.

Pero no sólo nuestra feicidad depende del grado del poder adquirido sobre uno mismo; también la cultura intelectual se encuentra en este caso. El genio es, ante todo, una larga paciencia: los trabajos científicos y literarios que más honran al talento humano no se deben en modo alguno á la superioridad de la inteligencia, como generalmente se cree, sino á la superioridad de una voluntad admirablemente dueña de sí misma. Bajo este punto de vista, ha de ser preciso modificar desde el principio hasta el fin nuestra enseñanza secundaria y superior. Es urgente destruir el absurdo y exclusivo culto de la memoria que debilita las fuerzas vivas de la nación. Menester será esgrimir el hacha en las inextricables espesuras de toda clase de programas, haciendo amplias talas en todas direcciones para lograr claridad y aire, y hasta el sacrificio de plantas muy hermosas, pero que se perjudican por su extraordinaria espesura. Al montón de la memoria sustituyamos por completo los ejercicios activos, los trabajos que templan el juicio, la iniciativa intelectual, las vigorosas deducciones; y cultivando la voluntad se harán hombres de genio, porque todas las cualidades de primer orden atribuidas á la inteligencia, son en

realidad cualidades de energía y constancia de la voluntad.

En nuestro siglo hemos encaminado todos nuestros esfuerzos á la conquista del mundo exterior, y con esto no hemos hecho más que doblar nuestras codicias, exasperar nuestros deseos, y, en definitiva, vivimos más inquietos, más perturbados y más desgraciados que antes; y es que esas conquistas exteriores han distraído nuestra atención de los mejoramientos internos. Hemos dejado á un lado la obra esencial, la educación de nuestra voluntad; y así, por una inconcebible aberración, se ha confiado á la casualidad el cuidado de templar el instrumento por excelencia de nuestra potencia intelectual y de nuestra felicidad.

Las cuestiones sociales, por otra parte, nos apremian á modificar radicalmente nuestro sistema de educación. Si se presentan como insolubles y de inconvenientes tan aflictivos, es porque no se ha cuidado, lo mismo en la escuela primaria que en la segunda enseñanza, de anteponer como su necesario precedente á la educación moral, su indispensable fundamento, la educación de la voluntad. Se predicán muy hermosas reglas de conducta á las gentes sin ejercitarlas en conducirse bien; á personas egoístas, irascibles, perezosas, sensuales, con frecuencia deseosas casi siempre de corregirse, pero que gracias á la desastrosa teoría del absoluto libre albedrío, capaz de desanimar las mejores voluntades, no han tenido ocasión de aprender que la libertad y el dominio de sí mismos deben ser conquistados poco á poco. Nadie les ha enseñado cómo, á condición de emplear los medios necesarios, es posible la conquista de sí mismos, hasta en los casos más desesperados. Nadie les ha enseñado tampoco la táctica que asegura la victoria. Nadie les ha inculcado el ardiente deseo de empuñar las armas para tan magno combate; no saben ni cuán noble es por sí mismo el propio dominio, ni cuán rico en consecuencias para la felicidad y la elevada cultura del entendimiento. Si cada uno se tomase el trabajo de pensar en la necesidad de esta empresa y en la superabundante generosidad con que son

recompensados los menores esfuerzos hechos en su favor, le otorgaría, no sólo el primer lugar de sus preocupaciones personales y públicas, sino aun la elevaría fuera de línea y por encima, como la obra capital y más urgente de todas.

1391. **Paz**

La _____ del Magisterio. Periódico profesional.

Teruel.

1882

Citado en el libro de *Actas de las sesiones del Congreso Nacional Pedagógico* celebrado en Madrid el año de 1882.

1392. **Pendola, Tomás**

Curso de lecciones de Pedagogía especial para uso de los maestros dedicados á la enseñanza oral de los sordo-mudos por _____ traducido del italiano por Pablo Díaz Gómez y Nicolás Rossi.

Buenos-Aires.

1896

279 págs.

8.º m.

Biblioteca de F. A. Berra.

1393. **Pensamiento**

El _____ Latino. Revista internacional latino-americano-europea de biología, psicología, sociología, ciencia jurídica, economía, pedagogía &ca. Publicación quinzenal. Director Eurico Piccione.

Santiago de Chile. Imprenta Barcelona.

1900

2 vols.: I, 585, una; II, 569 págs.; el III en publicación.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1394. **Pensamiento**

El _____ Pedagógico.
Sevilla.

1908

Citado en el Suplemento de la *Escuela Moderna* de Madrid del 23 de Enero de 1908.

1395. **Pensamientos**

_____ sobre los medios violentos de que usan los maestros de escuela para educar á los niños.

1792

Citado por D. Carlos M. Trelles en su *Ensayo de Bibliografía cubana en los siglos XVII y XVIII*.

Estos «Pensamientos» se reimprimieron en el *Lucero* de la Habana del 16 de Diciembre de 1838.

1396. **Peña, Carlos María**

Objetos para la enseñanza primaria. Disertación leída en la sección 16.ª del Congreso Pedagógico internacional de Buenos-Aires-1882 por el Dr. D. _____ delegado de la Sociedad «Amigos de la Educación Popular» de Montevideo.

Buenos-Aires. Imprenta de M. Biedma.

1882

37 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina* de 1882.

La disertación se refiere á la enseñanza objetiva ó lecciones de cosas.

1397. **Peña, José Jorge** de la

Ensayo sobre la perfección del hombre en la extensión de su ser, ó sea la armonía de la naturaleza y la civilización en la formación física, moral é intelectual del



mismo desde su individual origen hasta la juventud por D. — Médico é individuo de varias corporaciones científicas y patriótica. Texto de Ganganelli en castellano.

Madrid. Imprenta del Colegio nacional de Sordo-mudos.

1842

viii + 454 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Preliminares, v-vii.—V. en b.—Texto, 1-450.—Índice, 451-452.—Erratas, 453 y 454.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

Destinado principalmente estelibro para la educación doméstica, y escrito por un facultativo, trata con extensión y acierto lo relativo á los cuidados físicos de los niños, explica el desarrollo de las facultades intelectuales y morales, y concluye con indicaciones muy sucintas sobre las escuelas. (Nota de D. Mariano Carderera, publicada en el número 10 de la *Revista de Instrucción primaria* de 15 de mayo de 1850.)

1398. **Pereira**, Crisóforo

Biblioteca de la *Revista de Instrucción Primaria*. XXIV. El Ahorro Escolar por —. Visitador de Escuelas de Talca. Publicado en el N.º 4.º del tomo XX de la *Revista de Instrucción Primaria*. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona.

1906

10 págs. = Port.—Escudo de la imprenta.—Texto, 3-10.

4.º m.

1399. **Pereira**, F.[rancisco]

De la educación de la infancia degenerada. Segunda edición.

Madrid. Imprenta de Perlado, Páez y Compañía (Sucesores de Hernando).

1908

36 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-35.—V. en b.

8.º m.

Este trabajo fué presentado en la Escuela Normal Central de Maestros á un tribunal de oposiciones (de que formó parte el autor de esta BIBLIOGRAFÍA) para conceder una pensión de estudios en el extranjero. Dicho trabajo fué aprobado por el tribunal.

La primera publicación de este opúsculo se hizo, según dice el autor en la página tercera del folleto descrito, el año 1904.

El citado folleto lleva en la página cuarta dos retratos del niño salvaje del Aveyron (Francia).

La conclusión capital de este opúsculo dice así (1):

Para atender en España á la urgentísima necesidad señalada, es necesario preparar personal adecuado y crear escuelas especiales.

1400. **Pereira**, F.[rancisco]

Por los niños mentalmente anormales. Primera etapa de una campaña de propaganda y de estudio en favor de la educación especial de los niños más arriba mencionados. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de los Sucesores de Hernando.

1907

(1) Véase la pág. 35

246 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Prólogo, 5-10.—Texto, 11-241.—V. en b.—Índice, 243-245.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional

Consta este volumen, á más del prólogo y de un «Llamamiento» á manera de epílogo, de tres monografías que tratan de «Algo respecto á la educación de la infancia degenerada», de la «Necesidad y medios de establecer en España Escuelas para anormales» y de «Los niños mentalmente anormales ante algunos Congresos y Sociedades en el Extranjero y en España».

En la primera de estas monografías estudia el autor los síntomas y aspecto de los niños degenerados, expone definiciones y clasificaciones de los mismos, señala las causas de su degeneración, afirma la irresponsabilidad de los degenerados y propone para ellos un tratamiento que el autor explica en el artículo siguiente:

TRATAMIENTO EDUCATIVO PARA LOS NIÑOS DEGENERADOS (I)

La falta ó desarreglo de la sensibilidad implica una larga serie de obstáculos graves para el funcionamiento regular del organismo humano.

No produciéndose ó no percibiéndose ciertas sensaciones, tampoco se producen los reflejos correspondientes, y como de la producción de éstos depende el que se verifiquen ó no funciones importantísimas para la vida orgánica ó para la de relación, porque éstas no son otra cosa que la resultante de grupos de aquéllos concurriendo al mismo fin, resulta que en los casos, muy frecuentes, en que se procura dar al degenerado aptitud para una función que no realiza ó realiza laboriosamente, el principal papel del educador está en buscar y emplear excitaciones

apropiadas para despertar y educar el reflejo ó reflejos cuyo ejercicio se desea.

Una vez producido el reflejo y realizado el acto, la facilidad de su repetición crece en razón directa de las veces que se ejecute, por aquello que dice Ribot: «Todo acto deja en nuestra constitución física y mental una tendencia á reproducirse, y cada vez que esta reproducción tiene lugar, la tendencia por ello se hace más fuerte, hasta que la tendencia que se ha reproducido un gran número de veces viene á ser automática.»

De este modo se forman los hábitos, y se transmiten convirtiéndose en instintos.

Pero no sólo los actos realizados frecuentemente por el individuo ejercen sobre él una especie de sugestión que le induce á repetirlos, sino que también le sugestionan los actos que en su presencia realizan los demás, y se ve impulsado á imitarlos.

Lo mismo de la propia que de la extraña, los psiquiatras dicen que la sugestión influye tanto más en el individuo cuanto menos fuerte es éste moralmente, cuanto menos desarrollada está su mentalidad y menos motivos interiores tiene para obrar por cuenta propia.

Dado el estado y la edad de aquellos á quienes nos referimos, se comprenderá los servicios que pueden prestar la repetición y la imitación bien dirigidas.

Y aun hay quien va más allá, y considera eficaces las diversas posiciones en que el cuerpo ó la cara pueden colocarse para despertar funciones, sentimientos ó deseos con ellas relacionados.

Vuelvo á decir que muchos ni siquiera sienten la necesidad de nutrirse y les es difícil la coordinación de los movimientos, razón por la cual á la educación de la alimentación y de la marcha es á lo que al principio consagra sus cuidados preferentes, en Bicêtre, el Dr. Bourneville, de cuyos escritos tomo no pocas notas para este esbozo de tratamiento.

Comprobado que un niño no verifica la succión, conviene colocarlo en actitud de verificarla y de este modo derramarle leche en la boca, en poca cantidad y con precau-

(1). Págs. 78-100 de la obra reseñada.

ción; generalmente no tarda mucho en determinarse el reflejo de la deglución, pues de ser su atrofia tal que fuera imposible despertarlo, el niño no podría vivir.

Deglutiendo ya, se puede seguir dándole leche hasta que se comprenda que está satisfecho, dejando entonces un intermedio de descanso, por lo menos de dos horas, con objeto de que pueda hacer convenientemente la digestión y sentir algo de necesidad, la cual ayuda muchas veces á despertar la sensibilidad de los labios, lengua y paredes de la boca, y á determinar reflejos que, produciendo la contracción de los músculos correspondientes y facilitando la repetición del procedimiento, concluyen por dotar al niño de verdadera aptitud para verificar la succión.

Paciencia y constancia iguales hay que tener cuando se trata de la comida. Es preciso masticársela y, al mismo tiempo que él, comer en su presencia, procurando acentuar bien y hasta exagerar los movimientos, con objeto de despertar el instinto de imitación.

Deben restarse obstáculos á la deglución, procurando que el bolo alimenticio no sea demasiado grande, y facilitar la digestión haciendo que funciones tan importantes como la masticación y la insalivación se verifiquen todo lo más cumplidamente posible.

Como á una buena insalivación se opone la falta de saliva, tan frecuente en los idiotas por el continuo babear, procura evitar ó atenuar esto el Dr. Bourneville impresionando los labios por una corriente eléctrica ó poniendo entre ellos un pequeño magdaleón de regaliz.

No deja de tener importancia el buen sabor de los alimentos. Desarrollando el sentido del gusto, podrá éste indicar al maestro deseos de los cuales se puede sacar partido para excitar al ejercicio y contribuir á favorecer la coordinación de los movimientos, ya de la mano para coger alimentos codiciados, ya de los pies para acercarse á aquéllos.

Las digestiones bien hechas y los intervalos regulares entre comida y comida harán nacer el apetito, que, unido al gusto, constituirán una palanca de eficacia indudable para la enseñanza de la nutrición.

Pero no siempre que el instinto se establece sigue luego la dirección conveniente.

Hay ocasiones en que se desarrolla extraordinariamente, y entonces, aquellos á quienes esto sucede se asemejan á los que tienen el instinto de alimentación exagerado y pervertido. Se hacen glotones, ya no se puede decir que comen, sino que engullen casi sin masticar, y esta voracidad ansiosa, si no se les refrena, les expone á graves y frecuentes peligros. Puede un bolo alimenticio sufrir en el esófago una detención, ó dirigirse hacia el tubo respiratorio; y aunque llegara sin inconvenientes al estómago, como no va bien masticado ni bien insalivado, lo más probable es que no se verifique (*sic*) bien ni la digestión ni la asimilación, y que no se hagan esperar la demacración y la miseria del enfermo.

Para obviar tales inconvenientes, debe ser la alimentación objeto de grandes precauciones y cuidados, cociéndola, dividiéndola, masticándola, etc., y proporcionándola al niño, si preciso fuera, bocado á bocado y en cantidad apropiada; esperando á una deglución completa para proporcionar más cantidad é impidiendo que él se la tome por su mano, además de hacer que tenga la comida en la boca el tiempo necesario á las primeras funciones preparatorias de una buena asimilación.

Al mismo tiempo la masticación y la insalivación bien hechas serán un obstáculo para el mericismo, que muchos practican satisfaciendo su voracidad, cuando no encuentran alimentos, con devolver y rumiar los ya ingeridos. Es esto repugnante por demás, y debe combatirse con paseos, distracciones, trabajos, etc., después de las comidas, ó privándoles habilidosamente de aquellas que especialmente les exciten á este vicio.

El gran número de *gateaux* que hay entre los atrasados obliga á preocuparse constantemente de su limpieza y curación.

Los lavados frecuentes y oportunos, los baños de asiento y generales, y las duchas en las regiones anal y vesical, sirven para tonificar los esfínteres respectivos.

La observación atenta puede hacer conocer la hora aproximada en que el niño hace sus

deyecciones, y si manifiesta sentir necesidad por algo que pueda servir para repetirlo ante él y acentuar la sensación.

La regularidad y el método deben imperar en todo, á fin de que á la larga se fijen y se impongan. En algunas partes, en horas determinadas, se les pone en sillas especiales, que aquí no me entretengo en describir, pero que facilitan la operación al que la hace y el trabajo á quien le asiste.

Con este último objeto y pensando en la higiene, los vestidos no deben ser ajustados, sino amplios y fáciles de quitar, de lavar y de poner.

Insisto en que se necesita no cejar á la primera decepción, ni confiarse demasiado al primer resultado satisfactorio, pues únicamente la continuidad del tratamiento puede alcanzar algo y fijarlo como hábito estable y aprovechable en la educación.

Entre las diferentes funciones del organismo existe la solidaridad que les da el mismo fin á que todas tienden. Así, que los ejercicios hechos para la educación de unas con frecuencia aprovechan á otras. Los movimientos del brazo y de la mano para la prehensión, y de las piernas para la traslación, son en muchos casos ayudados ó determinados por ejercicios dedicados á la nutrición.

Pero los más eficaces estimulantes para los movimientos de prehensión, de la estación de pie y de la marcha, primeros que se procura establecer, son las fricciones, los masajes y los ejercicios alternativos de flexión y de extensión de las extremidades, con lo cual se consigue dar á éstas vitalidad, flexibilidad y sensibilidad, de que tanto necesitan los órganos del degenerado.

La poca aptitud para la sensación de equilibrio ó desequilibrio, así como para coordinar los movimientos, bien sea de sostén, de avance ó de defensa en la caída, hacen á éstas fáciles y graves, no en cuanto al dolor, sino en cuanto á las turbaciones funcionales á que pueden dar lugar, y así exige en esta enseñanza los mayores cuidados y previsiones.

Para despertar la sensibilidad de los miembros inferiores y especialmente de la planta

del pie, al mismo tiempo que desarrollar su resistencia, el Dr. Bourneville emplea un aparato que llama *fauteuil tremplin*, especie de silla balanceadora colgante que, mediante un movimiento pendular, hace que los pies del chico choquen sucesivamente, el número de veces que se crea necesario, contra una plancha verticalmente colocada.

Otro aparato formado por dos barras paralelas que á voluntad se pueden bajar ó subir, aproximar ó separar, unidas á un soporte que por su base, cuando convenga, puede hacerse concluir en ruedas como formando un carrito, facilita al niño el mantenimiento de pie, el avance y, por último, la marcha, y ya solo ó ya combinado con otros aparatos, escabeles, escaleras, etc., sirve luego de base de otros ejercicios de ascensión, de descensión y de salto.

Respecto de las extremidades superiores, lo que el maestro se ve precisado á procurar con más frecuencia es la vigorización de los músculos y la oposición del pulgar á los demás dedos, oposición que falta en muchos idiotas, y es la causa de que no puedan coger ni sostener nada con la mano.

Para dar el hábito de ello se usan pares de escalas de cuerda con traviesas cilíndricas de madera. En medio de las escalas empiezan los niños por cogerse á las traviesas, cuidando el maestro de que opongán el dedo pulgar á los otros, y que, en esta actitud, hagan diferentes ejercicios, como arrodillarse, levantarse, echar hacia atrás ó hacia adelante ahora el cuerpo, luego los pies, ascender ó descender por las escalas, etc.

Después, ejercicios con los resortes en espiral, y, en cuanto el niño pueda, que asista á juegos, paseos y excursiones, que ejecute operaciones ó trabajos manuales, y vigorizará progresivamente sus músculos y adquirirá agilidad, flexibilidad y salud.

Los últimos medios citados, y principalmente los trabajos manuales, están de igual manera indicados cuando á espíritus intranquilos, inestables ó atolondrados, efecto de su exagerada sensibilidad, se quiere llevar un poco de calma, regularidad y orden.

Lo expuesto, sin embargo, no es sino el

primer paso que debe darse en la educación de la sensibilidad. Si se quiere que produzca los abundantes y excelentes frutos que de ella hay razón para esperar, preciso es que la educación vaya más lejos, que se ejerza sobre las funciones de los sentidos, impresionándolos de una manera variada, constante y violenta, caso de necesidad, pues de este modo, á no ser que el cerebro esté absolutamente inerte, será por el intermedio de los sentidos, cada vez más acentuadamente impresionado, nacerá ó se desarrollará la función cerebral, las sensaciones, después de percibirse, vendrán á ser más fáciles, claras y precisas á medida que se vayan repitiendo, y el enfermo podrá adquirir una serie de nociones que le llevarán á vivir más ó menos intensamente la vida de la inteligencia.

La observación y la práctica han de descubrir el sentido del cual pueden sacarse más inmediatos resultados, y sobre él deben dirigirse por lo pronto los principales esfuerzos, aun no olvidando los otros, pues, dada la solidaridad que entre ellos existe, el desarrollo de uno tendrá siempre alguna influencia en el desenvolvimiento de los demás, si son susceptibles de educación.

La índole de este trabajo no permite exponer una serie de ejercicios para la educación de cada uno de los sentidos; aparte de que las reglas fijas huelgan para todo, y más en esto que cada profesor debe resolver con arreglo á muchos factores, entre ellos sus estudios, su criterio, su experiencia y las especiales condiciones en que trabaje. No obstante, citaré, sólo como ejemplo, algunas prácticas de las actualmente empleadas con resultado satisfactorio.

Tratemos de despertar é interesar el órgano visual en caso de inercia, ó de retenerlo y dirigirlo en caso de movilidad excesiva.

La enseñanza es dada en una habitación completamente á oscuras, adonde se hace llegar un rayo luminoso que corte bruscamente la obscuridad; generalmente es impresionado el ojo del enfermo; en caso contrario, bruscamente también, se hace desaparecer el rayo luminoso para, del mismo modo, ha-

cerlo reaparecer inmediatamente. Cuando al cabo de algunas sesiones la impresión aumenta, conviene hacer variar poco á poco la dirección del rayo luminoso, á fin de que el enfermo lo siga con la vista. Apelando á la diferencia de colores, las lecciones pueden variarse, combinarse y proseguirse con fruto.

Y desde luego las proyecciones, el examen de las propiedades de los objetos y otros medios darán siempre motivos para series de trabajos con que continuar y completar esta enseñanza.

Tratemos de proporcionar la sensación de los sonidos, y los procedimientos pueden ser análogos á los anteriores.

En medio de un silencio profundo, produzcamos un ruido brusco é intenso y repitámoslo convenientemente observando si produce efecto.

Ocasiones hay en que, con ruidos ó sonidos menos intensos que otros ó simplemente diferentes, se consigue más pronto la impresión, por lo que se recomienda la variación como medio experimental. Con frecuencia es la música la que mejores resultados proporciona.

Producida la impresión, repetirla y complementarla hasta que la sensación se perciba claramente.

Y entonces la educación de la palabra proporciona un inmenso campo de trabajo.

Del mismo modo hay que ingeniarse para despertar y educar los demás sentidos, simultaneando algunas veces, combinando otras los procedimientos, pero trabajando con preferencia sobre aquellos que parezcan más accesibles á las impresiones y sirviéndose del adelanto de unos para empujar el desenvolvimiento de otros.

Al percibirse y distinguirse las sensaciones, su recuerdo agradable ó desagradable tiene probabilidades de ser retenido, nace ó se desarrolla la actividad funcional del cerebro, surgen los apetitos y los deseos, se inicia la voluntad, y la atención se ofrece al maestro dispuesto á prestar grandes servicios para la conquista de una inteligencia y de una personalidad moral.

Por la misma importancia que para toda la obra educativa tiene la atención, es necesario que su duración no sea sólo la de las impresiones violentas, sino que se fije y se sostenga normalmente, lo cual se consigue después de muchas lecciones destinadas á estimular, ejercitar ó tonificar órganos y miembros inmóviles, torpes ó sobrecitados, y de muchas y sostenidas excitaciones hechas al cerebro por intermedio de los sentidos.

Con la atención se desarrolla la imitación, y el maestro se encontrará en condiciones de acometer de lleno la obra fecunda de la educación de la inteligencia y formación de hábitos morales.

Pero, antes de avanzar más, ¿es el camino indicado el que hay que seguir siempre?

No, ya queda dicho al principio; el deber de la sociedad respecto á estos seres es no sólo de protección, sino de reforma; de reforma extensa y honda que lo mismo alcance á los atrasados que á los torcidos del espíritu. Son éstos tan degenerados como aquéllos, generalmente más peligrosos é igualmente irresponsables.

Fueron arrastrados por su especial temperamento á cambiar continuamente de vida y de medio; se encontraron con la desgracia, el abandono y la miseria; se hicieron vagos, mendigos, después... delincuentes.

Eran indolentes ó incapaces, constituían una carga pesada y molesta para sus familias; su organización no era bastante fuerte para la lucha por la vida; su explotación no rendía mucho producto, y de todas partes arrojados y por todos abandonados, se encontraron con la miseria, se hicieron vagos, mendigos de profesión, después... delincuentes.

Nacieron en el seno de una familia indigna, fueron abandonados en medio del arroyo ó explotados inicuaente, sintieron demasiado pronto las envenenadoras caricias del vicio, se encontraron con la miseria, se hicieron vagos, luego mendigos, después, delincuentes.

Conocieron la prisión, comprendieron que era el mejor albergue que les daba la caritativa sociedad, encontraron allí enseñanzas, estímulos y aplausos para sus debilidades,

vicios ó perversiones, salieron y entraron, crecieron en ella, á su atmósfera se hicieron y allí se transformaron en maestros de la delincuencia los que habían entrado por torpeza en el delinquir.

Y, entretanto, algunos de sus contemporáneos privilegiados mataban el tiempo discutiendo y dictando leyes para prohibir la vagancia y la mendicidad y castigar á los que las fomentaran.

¡Andarse por las ramas sin irse á la raíz! Son los contrastes irritantes, las injusticias sociales; es la miseria y quien la fomenta lo que hay que combatir: la miseria física, la miseria intelectual y la miseria moral; y éstas no las combate el castigo, sino la ciencia; no las combaten los soldados y los carceleros, sino los médicos y los maestros; y han de ser las escuelas, y únicamente las escuelas dotadas de personal y material adecuado, las que han de curar esa llaga social cuyos diferentes aspectos se llaman vagancia, mendicidad, delincuencia, degeneración, etc.

En los jóvenes que se encuentran en parecida situación, además de otros estigmas, hay generalmente una educación inmoral que combatir, hábitos malos que borrar y que substituir y una sangre empobrecida y envenenada por las privaciones y excesos, que de todo tiene la perra vida de vagancia y de aventuras.

Sometidos en cuanto ingresan en una escuela de reforma á un escrupuloso tratamiento higiénico, todo debe concurrir á inspirarles hacia su persona un respeto y un cuidado regulares y constantes; cuidado y respeto que empezarán por ser físicos y acabarán por ser morales.

Algunos de los mencionados establecimientos imponen, como regla casi ineludible para el recién llegado, un baño inmediato, rodeado de cierto simbolismo, que podrá ser inocente, pero no es perjudicial, pues se esfuerza en hacer comprender que este baño de limpieza para el cuerpo representa la purificación de que ha de ser objeto el espíritu en la escuela de reforma.

Después los baños son muy frecuentes, fríos unas veces, calientes ó templados otras

y en ocasiones salados, según el temperamento del enfermo y el efecto que en su sistema nervioso se quiera producir.

Los demasiado excitables son en lo posible defendidos de impresiones que puedan irritar sus nervios, y éstos calmados con juegos al aire libre, paseos, excursiones, etc., al par que á los apáticos se proporcionan duchas frías y fricciones estimulantes.

Por lo general, antes de la entrada, la nutrición ha sido insuficiente, pero luego es en todos atendida con sumo cuidado, mejorándola y aumentándola progresivamente.

A todo esto, el niño será objeto de minuciosa observación física y mental, á fin de descubrir sus fuertes y sus flacos, sus generosidades y sus vicios, única manera de obtener frutos del tratamiento.

Despertada y fijada su atención, lo cual se consigue, principalmente, por medio de ejercicios gimnásticos mandados, el maestro se encuentra con un niño más á quien educar la inteligencia.

La regularidad y el orden en los movimientos físicos producen á su vez la regularidad y el orden en el funcionamiento del sistema nervioso y, por consiguiente, del cerebro.

He aquí por qué la educación de la inteligencia en los degenerados empieza siempre por ejercicios gimnásticos mandados, que se hace verifiquen los niños en conjunto y con ritmo.

No es gimnasia acrobática la que hace falta, pues así realizada no tendrá verdadero valor educativo y sí graves inconvenientes; ha de servir para dar flexibilidad y agilidad á los órganos y facilitar, con la realización rítmica de movimientos de conjunto, la implantación de hábitos regulares y metódicos.

Nada de aparatos; todos los ejercicios deben hacerse en el suelo, al aire libre, de poder ser, ó, de lo contrario, en locales bien ventilados, huyendo siempre de las turbaciones funcionales á que suele dar lugar la aspiración insana de los productos de la desasimilación, peligro tanto más grave en los niños cuanto menor sea su vitalidad.

Prácticas tales hacen que la actividad del conjunto arrastre al individuo, sacuda la inercia de los perezosos y refrene las resistencias de los rebeldes.

El trabajo mental que implican no deja de ser considerable. Atender al mandato, darse cuenta al detalle de lo mandado, coordinar y ensayar los diferentes movimientos parciales que han de dar por resultado el movimiento sintético y decidirse á realizarlo, es seguramente para inteligencias rudimentarias más complicado de lo que á primera vista parece. Así, pues, esta gimnasia no tiene nada que ver con los recreos y debe ser considerada formando una clase como las demás.

A la larga, el ritmo y la cadencia de los movimientos musculares harán notar su influjo en el funcionamiento del sistema nervioso y, por consecuencia, del cerebro. Tal tendencia se acentúa fácilmente acompañando y regulando los movimientos con un tambor ú otra clase de música ó con canciones apropiadas, y ayudándola por separado con danzas y audiciones de piezas musicales, cosas que realmente les entusiasman y que con rapidez aprenden.

El canto, sobre todo, es de capitalísima importancia, porque, orientado por el arte, contribuye grandemente á la poetización de la vida, nutriendo la inteligencia de ideas elevadas y el corazón de sentimientos generosos.

Todo lo anterior no ha de tener por objeto hacer hombres-máquinas, sino estimular, por medio del sistema muscular, el ordenado funcionamiento del sistema nervioso; y después, en otras clases, en los juegos, en los recreos y con mayor motivo en la enseñanza profesional, la razón y la iniciativa individual deben desenvolverse cuanto se pueda, infundiendo en toda la enseñanza un espíritu intuitivo y experimental, proponiendo á cada paso cuestiones de buen sentido que resolver, haciendo al alumno formar y explicar proyectos de todo aquello que vaya á realizar, y no dejándose escapar ninguna ocasión aprovechable que sobre tal asunto se presente.

«¡Las cosas, las cosas!, decía Rousseau; yo no repetiré jamás bastante que damos demasiado valor á las palabras; con nuestra educación parlera no hacemos más que charlatanes.» En la enseñanza de que trata este trabajo, lo que antecede no debe olvidarse nunca. La base de esta educación la han de constituir las lecciones de cosas, los conocimientos que puedan hacerse penetrar por los sentidos y ser comprobados por la experiencia.

Cada pieza de la mansión educativa debe ser algo así como un museo, estando los objetos completamente con imágenes, pedagógicamente ordenado todo el conjunto, á fin de que proporcione motivos, materia de enseñanza lo más completa posible.

En el dormitorio, por ejemplo, series de imágenes podrían indicar al niño los diferentes estados por que ha pasado la materia de que está hecha la cama y las diversas operaciones que reclama su construcción. Sujutando al mismo procedimiento las ropas, etcétera, darían siempre motivos para otras muchas y no poco importantes consideraciones. A pesar de lo cual, la existencia del museo sigue siendo esencial y ofreciendo lugar adecuado en el que conservar los objetos históricos ó científicos que no sean de uso muy corriente, dar frecuentemente lecciones y conferencias, verificar las experiencias y los ensayos, y servirse de aparatos como el de proyecciones y otros.

Con tales niños hay que repetir mil veces la misma cosa, pues así lo exige en unos la falta y en otros la especial superficialidad de la memoria, y el maestro tiene que ingeniarse al hacerles las preguntas para leer en las contestaciones quién no y quién sí se ha dado cuenta de la parte interna de las primeras y de las segundas.

Que no aprendan á recitar mecánicamente, cosa fácil para los imbéciles, sino á discurrir con serenidad, que es la característica del hombre equilibrado.

Ni una palabra siquiera deben emplear cuyo significado no comprendan.

El campo y el jardín escolares, además de al importancia higiénica, la tiene también

porque, con sus diferentes cultivos y plantas, hacen veces de museos en los paseos diarios que por ellos se dan cuando el tiempo lo consiente. Y ningún sitio mejor para dar la clase de Agricultura, sobre el terreno, de un modo experimental y práctico.

La falta de memoria verdad y de atención sostenida en estos niños hace que con ellos sea muy necesaria la repetición de las mismas lecciones, pero la forma de ellas se ha de variar constantemente y se han de hacer animadas y cortas, huyendo del fastidio, tan fácil y funesto en inteligencias de poco poder y de mucha apatía. Hay, pues, que agitar incesantemente su mentalidad, aunque procurando no llegar al cansancio.

No puedo ni quiero hacer ahora horario ni metodología para toda esta enseñanza; la cual, por otra parte, cada uno debe organizar á su manera, sirviendo de lazo el principio esencial de que en la continuidad de la educación de los degenerados, todo el desarrollo intelectual tenga por base la intuición y la experiencia.

Ahora bien: suministrar conocimientos no debe considerarse como fin, sino como medio. Como medio de mejorar el árbol social inyectando savia nueva en las ramas secas ó gangrenosas que se quiera transformar en sanas y fructíferas.

El fin que debe perseguirse es dar á estos seres una educación profesional y moral que, abriéndoles las puertas de la sociedad, les sirva de punto de apoyo para sostenerse en ella dignamente. Si todo esto no pudiera conseguirse, llegando hasta donde permitieran la naturaleza reformable y los medios empleados, se habrían aminorado los defectos del enfermo y se habría realizado una obra de humanidad y de justicia.

Conviene por lo tanto, que la escuela esté rodeada de talleres diferentes, el campo escolar será otro taller, donde cada niño aprenda un oficio conforme á sus gustos, constitución ó temperamento.

Sólo la sección de idiotas de Bicêtre comprende ocho talleres, y de allí salen muchos niños aptos para subvenir con el trabajo á la satisfacción de sus necesidades.

Sea cualquiera la categoría de degenerados tratada, el trabajo dirigido por la Pedagogía es un elemento educativo de primera fuerza en lo intelectual y en lo moral. Y mucho más si junto á cada taller hubiera un museo profesional ó si á él se asemejara el taller por su organización.

Un barniz más ó menos intenso de cultura general y social les es muy conveniente, y no es difícil proporcionárselo organizando concursos y exposiciones con los trabajos hechos, certámenes intelectuales, funciones de teatro, etc., con la colaboración ó por lo menos asistencia de los que se educan, y lecturas y discusiones de libros, revistas y periódicos que traigan á la casa un eco del movimiento social, de los progresos, de las luchas, de las aspiraciones, de los ideales que agitan al mundo.

Todo debe tender entonces á dar á los centros nerviosos el poder y el hábito de defenderse contra las incitaciones perjudiciales al individuo ó á la sociedad, y á desenvolver racionalmente la inteligencia preparándola para la comprensión y práctica de los deberes sociales.

Coincide aquí el período álgido de la educación moral que debe haber empezado al comenzar el niño á respirar la atmósfera de la escuela.

Esta atmósfera moral y moralizadora, este poder subyugador del ejemplo vivo y constante valdrá seguramente para la formación de hábitos morales cien mil millones de veces más que todas las homilías y predicaciones.

Menos razonamientos, menos declamaciones y más actos de benevolencia, de delicadeza, de dignidad, de razón, de amor, de solidaridad, de justicia, de conciencia.

El ideal avanza constantemente tirando de la realidad, y nosotros debemos empujar á ésta para facilitar la obra de aquél.

Un maestro convencido de su misión y en condiciones de realizarla, trabajaría por hacer surgir en la imaginación de cada uno de sus alumnos reales un alumno ideal, y por hacer que el primero amara y quisiera parecerse al segundo; conseguirlo sería un paso

de gigante; la relación de alumno á alumno se trocaría después en relación de hombre á hombre, y el segundo sería para el primero el amigo, el consejero y el defensor de los graves momentos de las depresiones morales.

Si en la constitución del mencionado tipo ideal se consiguiera incluir lo que une á los hombres y excluir aquello que los separa, aunque éstos algún día se independizaran de los dogmas, parecerían y permanecerían unidos por los lazos solidarios del amor y de la justicia, y, al formar unión tan grandiosa, fomentarían el esparcimiento y embellecimiento de la vida, en vez de disputársela con ferocidad.

Difícil es la educación moral del degenerado, pero precisamente por eso debe ser mayor el empeño que se ponga en hacerle llegar hasta donde alcancen sus fuerzas.

Trabájese con fe en hacerle formarse un ideal elevado, y enséñesele á que ame y procure acercarse á ese ideal, presentándole continuamente actos conformes con las ideas que se le inculquen.

Y he aquí la sugestión verdaderamente inofensiva y pedagógica, la única que el maestro debe emplear, sea cualquiera el grado de impotencia ó de perversión del educando; jamás aquella sugestión hipnótica que conduce al histerismo, que provoca el delirio, que suplanta la voluntad del sugestionado, esclavizándole y pudiendo imponerle las mayores aberraciones, y que, sin embargo, ha encontrado pedagogos que la defiendan y la practiquen.

La segunda monografía de esta obra es un alegato en pro del establecimiento en España de escuelas para niños anormales.

Toda esta monografía es interesante, pero merecen mención especial los artículos que á continuación se transcriben:

Qué puede hacer en este asunto la escuela pública (1).

Cabría preguntar: ¿qué puede hacer en esta obra la escuela pública?

(1) Págs. 120-123 de dicha obra.

Un mal entendido deseo de no aparecer inhábiles hace que haya maestros que, ocultando sus verdaderos juicios y no concediendo al problema de la educación de los anormales la importancia que realmente tiene, contribuyan á retrasar grandemente justísimas reivindicaciones á que estos desheredados del pensamiento tienen un derecho indiscutible, y progresos pedagógicos que indudablemente se cumplirían, resultantes de la comparación entre las dos ramas que deben integrar una Pedagogía completa: la que estudia las anomalías y la que estudia la normalidad.

Todos, unos más y otros menos, de esta categoría ó de la otra, hemos visto algún ejemplo en nuestras clases. Su variadísima psicología se esquematiza en tipos diferentes, pero entre ellos hay siempre de común un fondo mórbido que los relaciona. Indisciplinados, apáticos ó epilépticos; neuróticos, violentos ó pasivos, el caso es que son cerebros dotados de actividad rudimentaria ó incoherente. La escuela pública no está hecha para ellos, no es su medio mientras no se modifiquen. Los programas, el orden, la actividad en la adquisición de los conocimientos, el régimen entero, no son los que ellos necesitan, no son los que á ellos les convienen, sino todo lo contrario.

Ocupan bien pronto los últimos puestos de la clase; los niños pequeños de que se ven rodeados les dan el efecto de una constante acusación; producen extrañeza por sus defectos físicos y su insuficiencia cerebral; provocan con sus *tics*, con sus gestos, con sus incoherencias, las risas y las burlas de sus compañeros; necesitan para ellos solos toda la atención del maestro, y á éste le es imposible dejar desatendidos los demás; sin saberlo ni quererlo, hacen incesante obstrucción al buen funcionamiento de la clase y á la marcha progresiva y regular de la enseñanza; ésta, su marcha, el material de que para ella se dispone, el horario, todo está ordenado en vista de las facultades y de las necesidades del término medio de los alumnos ordinarios, pero no puede servir, y es con frecuencia contraproducente, para la educación de

los anormales. Lo que adquieren más pronto es el convencimiento y el sentimiento de su relativa y fatal inferioridad; en plena clase les sobrevienen crisis nerviosas, impulsiones coléricas y brutales, convulsiones que material y moralmente son un serio peligro para los niños sanos; vienen á ser objeto de una especial vigilancia; se convierten en motivo de sospecha y de inquietud, si acaso no de desprecio para los otros escolares; mutuamente, la escuela y ellos, ellos y la escuela, se han influido desmoralizándose; y, por último, abrumados bajo el peso de infinidad de fastidiosas comparaciones y reprensiones, y sin poder resistir la fatiga y el martirio que consumen sus cerebros, concluyen por dejarse arrastrar al descorazonamiento, á la desesperación ó á la rebeldía.

Pero entonces viene la ley que les dice: «La escuela pública, que es obligatoria, porque lo es la enseñanza primaria que en ella se da, no puede ostentar este carácter si no es ofreciendo un medio moral y físico completamente sano, donde el cuerpo y el espíritu sean desenvueltos sin ningún peligro de contaminación física ni de corrupción moral, donde no haya trabas evitables que obstaculicen ó retrasen el desenvolvimiento intelectual, donde, sin grandes pérdidas de tiempo aprovechable, se adquiere una regular instrucción que capacite para la vida moderna de libertad, de sociabilidad y de trabajo.

»Tú contrarías estos fines, tú obstruyes la obra escolar, tú perturbas, tú desmoralizas, tú eres un evidente peligro en la escuela pública; por todo lo cual pongo en tu conocimiento que, de acuerdo con el consejo de mi fría rigidez, he decidido, en beneficio de los más, sacrificar á los menos, aunque éstos sean los más necesitados de defensa y ayuda. En una palabra, te expulso de la escuela, te excluyo de la enseñanza, te dejo abandonado á las deficiencias de tu mentalidad ó á tus malos instintos hereditarios, te pongo en la pendiente del vicio, te empujo hipócritamente, y me quedo en acecho: un acto nocivo á la sociedad, uno no más, y eso me basta para ponerte á buen recaudo enviándote á la cárcel.»

¡Qué sarcasmo!

Resultados que se obtendrían con las escuelas para los niños mentalmente anormales (1).

Seamos humanos, señores; seamos humanos, y tengamos en cuenta que los niños anormales tienen tanto derecho á la educación como los demás niños; acaso más derecho, porque se encuentran en situación de marcada inferioridad, en una sociedad dominada por el más desenfrenado egoísmo, por el más odioso vértigo de acaparación, á toda costa, de todos los medios de vida.

No los abandonemos, que sobre ser inicuo, si la sociedad sanciona el abandono de sus miembros heridos, pudiera llegar un día en que un momentáneo desfallecimiento fuera bastante para motivar la supresión ó anulación de elementos quizás los más útiles de aquélla.

Y si han perjudicado, culpemos á la herencia que puso en ellos los gérmenes del mal; culpemos al medio que vivificó esos gérmenes, proporcionándoles condiciones de desenvolvimiento; pero no castigemos á los niños, que de sobra están ya castigados con ser ellos las primeras víctimas de su anormalidad. Son enfermos, y lo que hay es que curarlos; lo que necesitan es higiene, higiene física, higiene intelectual é higiene moral; no los mandemos al asilo, que ocultan demasiadas energías para dejarlos que allí se mueran de inanición; tampoco los encerremos en la cárcel, que son demasiado honrados para enviarlos allí á que se corrompan: démosles una educación especial, en escuelas especiales, con métodos especiales, con procedimientos especiales, con material adecuado, con médicos y maestros que los asistan y dirijan inspirados por la ciencia, la vocación y el amor, realicemos en estas escuelas diversos grados de transición, desde aquellas que sirvan para los más degradados, ya en lo físico, ya en lo moral, hasta aquellas otras de las cuales se pueda salir, sin gran peligro de recaída para ocupar un puesto en la escuela pública ó en la vida ordinaria.

(1) Págs. 124-128 de la obra citada.

Y para cuando esto hagamos, ¿queréis conocer aproximadamente los resultados que obtendremos? De ellos nos darán una idea los que se obtienen en otros pueblos que han comprendido su deber y su interés antes que nosotros.

Según una estadística de la escuela especial destinada á los idiotas en Lancáster, después de siete años de tratamiento, se han comprobado en ella los resultados siguientes:

10 por 100 de los enfermos han podido volver á sus casas capacitados para ganarse su vida.

5 por 100 han podido volver á sus casas ejerciendo un oficio que les permite vivir de él.

3,5 por 100 han podido subvenir á su existencia en posiciones especiales que se ha conseguido procurarles.

22 por 100 han salido en condiciones parecidas á cuando entraron.

29 por 100 han sido transferidos á los asilos ó á las *casas de trabajo* para idiotas.

8,5 por 100 han muerto.

Muestran estos datos que los idiotas grandemente mejorados han sido el 40,5 por 100. de los cuales un gran número han sufrido transformaciones radicales, y cuéntese que son los idiotas, de entre todos los anormales, los de más difícil educación.

Variando de personal, la proporción aumenta extraordinariamente.

La siguiente estadística clasifica el estado de los niños anormales que durante el año 1898 salieron de algunas *Hilfschulen* (clases auxiliares alemanas):

POBLACIONES	En buen estado para ganar su vida.	En medio estado para ganar su vida.	Incapaces de ganar su vida.	Número total de alumnos.
Colonia.. . . .	152	20	15	274
Francfort.. . . .	casi todos.	»	10	127
Düsseldorf.. . . .	90	9	5	119
Dresde.. . . .	113	57	29	204

Se ve que, sobre poco más ó menos, el 72 por 100 de atrasados salen de estas clases especiales en disposición de ocupar un puesto en la sociedad y de ganarse la vida con su trabajo

No se puede, pues, tachar de inútil, ni siquiera de poco útil, el tratamiento de los anormales. Pagar una deuda de solidaridad, convirtiendo por lo pronto las tres cuartas partes de los mentalmente anormales, de los no valores, de los que de otro modo habían de constituir una carga ó un peligro para la comunidad, en seres capaces de vivir en sociedad, bastándose á sí mismos por medio del trabajo, es hacer á la ociosidad y á la delincuencia la más eficaz de las guerras, es indudablemente hacer una obra del más alto interés humano. Que se lo pregunten á Inglaterra, que ve disminuir la criminalidad en su juventud en la misma proporción que extiende sus *industrials* y sus *reformatory schols*, hasta el punto de que hace poco más de un cuarto de siglo mandaba anualmente á la prisión 10.000 niños menores de diez y seis años, y ese número de aprisionados ha descendido tanto que oscila hoy alrededor de 2.000.

Los resultados no dejan lugar á dudas. La necesidad es de aquellas que no admiten espera. Todos esos desgraciados tienen derecho á la ayuda de los hombres de buena voluntad, y los que por ellos nos interesamos tenemos razón, sobradísima razón, para reclamar en su nombre una organización escolar médico-pedagógica que los libre de las garras de la miseria y del vicio, que les permita llegar á ser hombres, que les permita educarse á cada uno con arreglo á lo que exigen sus especiales condiciones.

Yo creo firmemente, sinceramente, que conseguiremos pronto esa organización escolar; pero si tardáramos en conseguirla, entonces creería que había más verdad de la que á primera vista parece en aquellas palabras de Parise, distinguido profesor italiano: «Es preciso convenir, dice el profesor citado, que, más ó menos, todos nosotros tenemos alguna cosa del imbécil; y que poseemos, al menos en parte, algunos de sus defectos (grosería, trivialidad, inestabilidad, ligereza, egoísmo, etc.) He aquí por qué he dicho yo que el estudio del imbécil nos ayuda á conocernos mejor á nosotros mismos y á perfeccionarnos... Burla aparte, es un hecho que

eminentes especialistas, entre ellos Sollier, Bourneville, Voisin, Lombroso y muchos otros, concuerdan en afirmar que no se podría excluir de la categoría de imbéciles parciales á ciertos personajes que ocupan en la sociedad puestos importantes y que están dotados de una cierta cultura intelectual.

CONCLUSIONES (1)

1.^a Por varias razones, resulta que es de necesidad imprescindible la inmediata creación de escuelas especiales donde los niños de mentalidad anormal sean educados según el régimen especial que necesitan.

2.^a Para conseguir la creación y difusión de estas escuelas, debe ser excitada y fomentada la iniciativa particular.

3.^a Con el mismo objeto, se deben hacer los necesarios llamamientos á la opinión pública en general, y en particular á las clases adineradas.

4.^a Solicitar el apoyo moral y material de las diferentes Asociaciones científicas, filantrópicas, financieras, recreativas, etc., que hay en el país.

5.^a Hacer activa propaganda en el sentido de que los Ayuntamientos, las Diputaciones y el Estado cumplan el deber que tienen de proporcionar esta educación especial á todos los niños que la necesiten.

6.^a Crear, lo más pronto posible, una extensa y poderosa *Liga ó Asociación* para la educación de los niños anormales.

7.^a Crear, para el estudio y defensa de los mismos niños, una Revista especial.

De esta segunda monografía que forma parte de la obra reseñada trató la Sociedad Española de Higiene, que formuló el siguiente

«AVANCE DE CONCLUSIONES (2)

»1.^a Reconociendo la urgente necesidad de que se funden múltiples centros educativos para niños anormales, diseminados por

(1) Págs. 150-151 del volumen descrito.

(2) Véanse las págs. 155-158 de dicho volumen.

España, la ponencia se limita por el momento, y para que sea viable el proyecto, á proponer que se instaure uno en Madrid, con el carácter de escuela modelo, que sea núcleo dotado de la facultad de expansionarse por toda la nación, conforme vaya desdoblándose su actividad funcional.

»2.^a Dicha escuela modelo para niños anormales se organizará con el carácter de escuela graduada, siendo correlativos los grados de la enseñanza con los de las anomalías de los educandos, y respondiendo la educación, de un modo especial, á la clase y grado de la anomalía que se trata de corregir, para que pueda aplicarse á cada colectividad clasificada un tratamiento terapéutico, higiénico, educativo, que produzca en los escolares el mismo resultado psicofísico que si hubiera sido aplicado individualmente.

»3.^a Habrá una sección de párvulos también graduada, cuya organización responda á los ideales fröebelianos.

»4.^a Todos los escolares que sean anormales peligrosos estarán sometidos á la misma base de clasificación, pero formarán una unidad escolar perfectamente aislada de aquella en que figuren los anormales inofensivos; unidad que deberá funcionar hasta en distinto lugar ó edificio, si bien ambas escuelas formarán un solo organismo y responderán al mismo fin.

»5.^a El régimen del internado será condición indispensable para los anormales peligrosos, y el del medio internado necesario, ó al menos recomendable, para los inofensivos.

»6.^a Las anomalías, ceguera y sordomudez, toda vez que están ya atendidas por el Gobierno y el Municipio, no se incluirán en el plan de la escuela modelo de que se trata.

»7.^a El ingreso en este centro será directo y también de niños que procedan de escuelas públicas de primera enseñanza.

»8.^a Habrá una Comisión médico-pedagógica que examine á los niños en el momento de su ingreso, y que, diagnosticando respecto á su grado de anomalía, designe la clase especial en que deben ser colocados.

»9.^a La misma ú otra Comisión médico-pedagógica inspeccionará, asesorada de la Inspección, las escuelas municipales de primera enseñanza, para decretar el pase de los anormales que obstruyeron la marcha general de la enseñanza, á la clase especial que les corresponda en la escuela modelo.

»10. Los escolares de ésta, á medida que vayan alcanzando en su perfeccionamiento otros grados de anomalía, irán pasando á otras clases, hasta que puedan ser considerados como normales y vayan á ocupar sus puestos en las escuelas públicas de éstos. La evolución á que se refiere esta base, se llevará á efecto siempre mediante informe de las Comisiones á que aluden la 7.^a y la 8.^a

»11. El personal facultativo que esté al frente de la escuela modelo para anormales deberá estar constituido por elementos médicos y educadores.

»12. La misma constitución deberá concurrir en la presidencia organizadora, que entiende la ponencia debe ser generatriz de la institución que se pretende fundar.

»13. Para elegir el personal médico-pedagógico, por el momento, debe acudirse á pruebas de suficiencia (oposiciones, concursos, etc.).

»14. A la formación del profesorado, en esta especialidad, se atenderá por tres medios: primero, la comunicación constante con las fundaciones análogas que funcionan ya en otras naciones, especialmente en Alemania y en Bélgica; segundo, las pensiones para ir al Extranjero y hacer en él estudios personales directos; tercero, la organización de cursos especiales á cargo de médicos frenopatas.

»15. Además, el magisterio de primera enseñanza podrá hacer prácticas en la escuela modelo para anormales, una vez que ésta funcione.

»16. Recabar de los Poderes públicos que en la ley de Instrucción pública figure un artículo que declare obligatoria la educación especial de los niños anormales.»

La tercera monografía de esta obra del Sr. Pereira trata, como ya se ha dicho,

de «Los niños mentalmente anormales ante algunos Congresos y Sociedades en el Extranjero y en España».

El autor expone con entusiasmo y competencia cuanto se refiere á la educación de niños anormales. El Sr. Pereira, que sigue con interés y provecho el movimiento científico de este interesante aspecto de los estudios especiales de Pedagogía, dirige una revista pedagógica dedicada á la propaganda de sus ideas para la educación de los niños anormales. Véase en la pág. 346 del segundo tomo de esta BIBLIOGRAFÍA el artículo 999 dedicado á *La Infancia Anormal*.

1401. **Pereira, F.**[rancisco]

De la organización de las Escuelas especiales para niños mentalmente anormales. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de los Sucesores de Hernando.

1907

16 págs. — Port. — V. en b. — Texto, 3-16.

4.º

Este trabajo fué leído por el autor en la Asamblea celebrada en Madrid en diciembre de 1906 para mejorar la suerte de los sordomudos y ciegos en España.

He aquí las conclusiones del trabajo:

1.ª Esta Sección, entendiendo que no dispone todavía de elementos de juicio bastantes para fijar su actitud en las cuestiones esencialmente técnicas del estudio de la educación especial de los niños mentalmente normales, acuerda abstenerse de votar sobre las mismas, y concreta únicamente su opinión en aquellos puntos que considera de carácter menos técnico, más general y más urgente.

2.ª Las escuelas especiales para niños mentalmente anormales deben tener organización independiente del Colegio Nacional de

Sordomudos y de Ciegos, y de las demás instituciones escolares.

3.ª En el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos se debe organizar una sección especial destinada única y exclusivamente á niños que, además de mentalmente anormales, sean también ciegos ó sordomudos.

4.ª La Sección entiende que, en vez de una muy costosa escuela para niños mentalmente anormales, se deben crear varias más modestas, é ir después, poco á poco, ampliándolas y perfeccionándolas, al mismo tiempo que aumentándolas.

5.ª Las escuelas especiales para niños mentalmente anormales no deben tener todas organización uniforme; debe haberlas diferentemente organizadas, á fin de que en ellas encuentren su medio apropiado los diferentes tipos de niños mentalmente anormales.

6.ª Las escuelas que se creen para niños mentalmente anormales, deben tener organización graduada.

7.ª La graduación mencionada en el voto anterior comenzará desde el grado inferior de párvulos.

8.ª En la sección de párvulos, y lo mismo en la sección primaria elemental de toda escuela para niños mentalmente anormales, debe haber siempre una clase de observación, la cual debe estar regida por uno de los maestros más experimentados y entendidos en la especialidad, y ser la primera en que ingresen todos los supuestos anormales y la que proporcione los principales elementos de juicio para las calificaciones y las clasificaciones.

9.ª Los alumnos se clasificarán no para el maestro, sino para la clase.

10. Todos los niños de la escuela especial disfrutarán de igual número de recreos, pero éstos serán de mayor duración mientras menor sea la edad del niño y mayor la gravedad de su anomalía mental.

11. Las clases de las escuelas para niños anormales no deben tener sino de 15 á 20 alumnos cada una.

12. El principio pedagógico que en todo momento debe predominar en la educación

de los niños mentalmente anormales, debe ser el de adaptar la escuela, la educación y la enseñanza, al estado físico-mental particular á cada educando. La educación muscular, seguida de la educación general de la sensibilidad y de la especial de cada sentido, deben servir de fundamento y de preparación para la educación de la inteligencia y de la voluntad. Toda la enseñanza especial debe tener un carácter eminente educativo, y tender siempre á preparar al niño para vivir, como unidad útil, en el seno de la sociedad, subviniendo por sí mismo á la satisfacción de sus necesidades.

13. Las enseñanzas que exijan mayor esfuerzo intelectual serán dadas por la mañana. La tarde se dedicará principalmente á las enseñanzas de carácter manual, á las excursiones y visitas á centros instructivos, de producción, etc., y á otras ocupaciones análogas.

14. En las escuelas para niños mentalmente anormales, las enseñanzas se deben dar todas tendiendo á concretarlas y á intui-zarlas lo más posible (las proyecciones luminosas y el cinematógrafo prestarían para esto muy buenos servicios); se dedicará especialísimo cuidado á los trabajos manuales y á la educación profesional, y con ésta y con aquéllos se procurarán relacionar, siempre que se pueda, cuantos conocimientos se ofrezcan á los niños. En algunas de las escuelas especiales habrá campo escolar agrícola y se organizarán talleres.

15. Para atender á la educación física en las escuelas para niños mentalmente anormales, además de los recreos, paseos, excursiones, juegos, etc., se establecerá la gimnasia eurítmica combinándola con el canto y basando los movimientos sobre los principios del método sueco.

16. En las escuelas para niños mentalmente anormales, además de realizar en el grado más alto posible las condiciones higiénicas y pedagógicas que toda escuela requiere, debe haber también salón de gimnasia y patio para juegos descubiertos y cubiertos, instalaciones de duchas, jardín escolar, etcétera, etcétera.

17. En las escuelas especiales para niños mentalmente anormales se establecerá, para todos los grados, la coeducación de sexos.

18. En las escuelas especiales para niños mentalmente anormales se debe instituir, para todo el personal pedagógico y médico, una reunión semanal de carácter tan obligatorio como las mismas clases y visitas. En estas reuniones se elaborarán y se discutirán los métodos, los procedimientos y los programas de la enseñanza especial, el régimen higiénico-médico aplicable á cada educando, las innovaciones ó ensayos que se quiera introducir en el sistema educativo-curativo y en los diversos aspectos de la marcha general de estas instituciones, el contenido del formulario, ficha que para cada alumno se debe emplear, etc., etc.

19. Las escuelas para niños mentalmente anormales deben ser todas codirigidas por pedagogo y médico.

20. En las escuelas para niños mentalmente anormales, el Consejo de profesores en pleno, formado por todos los médicos y maestros del establecimiento, deliberará y decidirá sobre todos aquellos extremos en que, respecto á la enseñanza ó al régimen educativo, se manifiesten en discordancia los dos codirectores.

21. En las escuelas para niños mentalmente anormales, los codirectores, así el médico como el maestro, tendrán: éste su clase como los demás maestros, y aquél su visita como los otros médicos del establecimiento.

22. En las escuelas para niños mentalmente anormales, médicos y maestros serán equiparados lo mismo en cuanto á sueldo que en cuanto á horas de trabajo, de permanencia en el establecimiento, de asistencia á las reuniones que se instituyen, etc., etc.

23. Anejos á algunas escuelas para niños mentalmente anormales, se establecerán bibliotecas, museos y laboratorios médico-pedagógicos, y se darán, por maestros y médicos, cursos teórico-prácticos referentes á esta especialidad.

1401. **Pérez Argemí, Santiago**

Extensión instructiva de la Fiesta del Arbol. — Primera conferencia, dada el día 11 de mayo de 1905, á los Maestros de Instrucción primaria de Barcelona, por _____ Ingeniero de Montes, y Vocal de la Asociación de los Amigos de la Fiesta del Arbol.

Barcelona. Imprenta: F. Badia.

S. a. [1905?]

24 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 4-20.—Vistas proyectadas, 21-23.—V. en b.

4.º m.

1402. **Pérez Bueno, Fernando**

Universidad Literaria de Oviedo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1905 á 1906 por D. _____ catedrático numerario de Derecho natural. Escudo de la Universidad Literaria de Oviedo.

Oviedo. Establecimiento tipográfico de Adolfo Brid.

1905

60 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-59.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

Versa el discurso sobre las «Llagas de la enseñanza».

Estas llagas, á juicio del autor, son (1):
1.ª La política y el Ministerio de Instrucción pública.

2.ª El Profesorado, y

3.ª Los Estudiantes.

El autor manifiesta evidente exageración en la mayor parte de sus apreciaciones.

(1) Pág. 8 del opúsculo.

1403. **P[érez] Cervera, F[rancisco]**

Memorias técnicas. Libro de actualidad. Contiene la contestación á los 69 números del cuadro de temas de los tres grupos para la formación de las Memorias técnicas que han de redactar los Maestros y Auxiliares de ambos sexos de todas las Escuelas públicas de España, según previene el artículo 11 del R. D. de 18 de Noviembre de 1907. Por D. _____, D. M.[anuel] Collado y D. V[alentin] F.[ernández] del Pino, Maestros públicos de Madrid. Adorno de imprenta. *El Reformista Pedagógico*. Semanario de Instrucción pública.

S. l. [Madrid]. Imprenta, redacción y administración de *El Reformista Pedagógico*.

S. a. [1908?]

2 hs. + 48 + 48 + 48 págs.—Port.—Es propiedad de los autores.—Prólogo, 1 h.—Texto correspondiente á los temas del primer grupo, 1-48.—Texto correspondiente á los temas del segundo grupo, 1-48.—Texto correspondiente á los temas del tercer grupo, 1-48.

8.º m.

1404. **Pérez Hernández, Clodoaldo**

Discurso pronunciado en el Círculo Católico de Obreros de la villa de Arroyo por el Secretario del mismo Don _____ el día 25 de noviembre de 1900. Adorno de imprenta.

Valladolid. Establecimiento tipográfico de F. Santarén Madrazo, Impresor del Iltre. Colegio Notarial.

1900

8 págs. — Al Ilustre Don Epifanio de la Gándara...—V. en b.—Texto, 3-8 (1).

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Este breve discurso trata de «El obrero y su educación».

1405. **Pérez Irache, José**

Curso de 1890 á 1891.—Discurso leído por Don _____ Profesor de piano, órgano, acordeón, canto y armonía del Colegio Nacional de sordo-mudos y de ciegos en el acto público de la distribución de premios á los alumnos del mismo el día 28 de junio de 1891. Escudo nacional.

Madrid. Imprenta del Colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos.

1891

48 págs. — Port.—V. en b.—Texto, 3-10.—Datos del colegio.—V. en b.—Relación de alumnos premiados, 13-21.—Datos, 22-47.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Trata este discurso de la «Influencia de la música en la educación y enseñanza de los ciegos».

1406. **Pérez Martín, Arturo**

El Arte de enseñar por _____ doctor en Ciencias. Discurso leído el 3 de Octubre de 1903 en la apertura de curso del Colegio de 2.ª enseñanza y de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Peñaranda de Bracamonte. Adorno de imprenta.

Peñaranda. Imprenta de B. Sánchez.

1903

18 págs. — Ant.—V. en b.—Texto, 3-17 (1).—V. en b.

4.º

Biblioteca Nacional.

(1) Este folleto carece de portada. Los datos para la descripción se han tomado de la cubierta.

1407. **Pérez Martín, Arturo**

Universidad Literaria de Oviedo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1904 á 1905 por D. _____ Catedrático numerario de Física general. Grabado con el escudo nacional.

Oviedo. Establecimiento tipográfico de Adolfo Brid.

1904

90 págs. — Port.—V. en b.—Texto, 3-88.—Erratas importantes.—V. en b.

4.º m.

El tema de este discurso es «Ensayo de política pedagógica urgente».

1408. **Perojo, José del**

La educación española. Discursos pronunciados en el Congreso de los diputados los días 18 y 19 de diciembre de 1907 y la Pedagogía y la Política por _____ Pensamiento de Max Müller, en castellano. Precio: 50 céntimos.

Madrid. Imprenta de *Nuevo Mundo*.

1908

62 págs. — Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Explicación y apelación, 5-10.—El pleito, 11-22.—Texto, 22-56.—Datos estadísticos á que se hace referencia en los discursos, 57-61.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1409. **Perojo, J[osé] del**

Ensayos sobre educación, por _____ Pensamientos de Kant en alemán, pensamiento de Wordsworth, en inglés, y traducción castellana de estos pensamientos.

Madrid. Imprenta de *Nuevo Mundo*.

1908

2 hs. + iv + 312 págs. = Ant.. — Queda hecho el depósito que marca la ley.—Port.—V. en b.— Prefacio, 1-iv.—Un paralelo.—V. en b.—Texto, 3-31.—La educación y la voluntad.—V. en b.—Texto, 35-50.—La educación y la sugestión.—V. en b.—Texto, 53-63.—V. en b.—Educación é instrucción.—V. en b.—Texto, 67-87.—V. en b.—La educación y la resurrección nacional.—V. en b.—Texto, 91-106.—La educación y la ley moral.—V. en b.—Texto, 109-136.—La educación y la religión en la escuela.—V. en b.—Texto, 139-174.—La educación y la escuela láica.—V. en b.—Texto, 177-205.—V. en b.—La educación física y la Higiene y la Moral.—V. en b.—Texto, 209-215.—V. en b.—Apéndices.—Texto de los apéndices, 221-308.—Índice, 309-312.

8.º m.

La anterior descripción da idea del contenido del volumen reseñado. Constituyen los apéndices un estudio de E. Howard Griggs sobre «La moral y la educación religiosa»; otro de Oliver Lodge sobre «La educación religiosa en la niñez», y un extracto de los discursos de Fichte á la nación alemana.

El libro descrito no es en realidad una obra sistemática porque carece de unidad de plan: es solamente una serie de monografías pedagógicas, en las cuales el autor ha mezclado sus opiniones personales, no siempre fundadas en principios, con otras ajenas, no siempre de recibo (1).

1410. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

El A. B. C. de la vision intuitiva ó principios de la vision relativamente á los tamaños. Parte primera (2).

Madrid. En la Imprenta Real.

1807

(1) El Sr. Perojo procura autorizar sus opiniones en el libro reseñado con teorías de Kant, de Fichte y de otros filósofos racionalistas ó con textos y palabras de personas de escaso valer pedagógico.

(2) Este volumen, como pue te verse en la descripción, contiene también la segunda parte.

16 págs. + 302 + 4 láms. = Ant. — V. en b.— Anverso de una h. en b.—Escudo de Armas del Real instituto militar Pestalozziano (1).—Port.—V. en b.—[Certificación de D. Francisco Amorós y Ondeano], 5-6.—Prólogo del autor, 7-16.—Texto de la primera parte, 1-97.—V. en b.—Portada de la segunda parte.—V. en b.—Prólogo, 101-102.—Texto de la segunda parte, 103-302.—Tres láminas (2), 3 hs.

8.º

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

La primera parte de este libro contiene una certificación en la que consta que el presbítero D. Juan Andújar, individuo de la Comisión de literatos del Instituto Militar Pestalozziano, ofreció al Príncipe de la Paz, protector del establecimiento, la traducción de las cinco obras elementales de Pestalozzi. El Príncipe de la Paz admitió la cesión á favor del Instituto.

Esta certificación, fechada en San Ildefonso á 6 de septiembre de 1807, está firmada por D. Francisco Amorós y Ondeano, del Consejo de S. M., su Secretario con ejercicio de Decretos, Oficial de la Secretaría de Estado y del Despacho de la Guerra, Coronel y Jefe primero del Real Instituto Militar Pestalozziano, destinado á las inmediatas órdenes del Príncipe de la Paz.

Contiene también dicha primera parte un prólogo del autor y una colección de ejercicios intuitivos referentes á los tamaños.

El prólogo, que es la única parte del libro donde se halla alguna doctrina pedagógica, dice así:

PRÓLOGO DEL AUTOR (3).

Así como la naturaleza desde el instante en que el niño empieza á usar de sus sentidos, no

(1) Grabado en dulce.

(2) Grabadas en dulce.

(3) Págs. 7-16 de la obra reseñada.

cesa de presentarle mil objetos, en los que el hombre ha hecho ya abstracción de la *unidad y pluralidad*, así tampoco dexa de presentarle otros mil, en los que también se ha hecho abstracción de la *forma y magnitud*; y así como el libro de las Madres debe tener por objeto hacer notar á los niños lo que han de enumerar en todos los cuerpos que la naturaleza les pone delante, y acostumbrarlos á notar las diferencias ya enumeradas; así también debe el libro de las Madres ponerlas en disposición de enseñar á sus hijos á comprender la forma de los cuerpos que la naturaleza les pone ante los ojos, y lo que en ellos se debe medir y observar para conocer su forma y la relación que tiene con otros, enseñándoles á diferenciarlos; debe pues la madre enseñar á su hijo que la bola, la manzana, la pupila del ojo, el ovillo de hilo, el plato &c. son redondos, que el huevo es largo redondo, que las puertas de los cuartos son cuadrilongas, que el hombre es mayor que el niño, que la cabeza de un hombre es también mayor que la de un niño, que el párpado superior del ojo es mayor que el inferior, que los dedos en medio de las manos son más largos que los otros, y que los pulgares son más gruesos &c.

Y ya que las voces *grande y pequeño* se han usado para designar lo más grande, lo más chico y lo mediano respectivamente, sin que por esto se determine de ningún modo el verdadero tamaño de las cosas; y ya también que el hombre necesita precisamente determinar este tamaño; por esta razón ha conocido la necesidad de formarse nociones claras y cabales de la extensión de los objetos. Ha usado para conseguirlo, ya de sus dedos, del gemo, del ancho de la mano, ya de sus pies, ya de sus pasos, y ya, por último, de sus brazos para poder así determinar y fijar el tamaño, la posición y la distancia de los objetos.

Pero como el uso de todos estos medios es muy limitado sin el conocimiento de los números para poder presentar al hombre una idea clara y cabal de la forma, medida y situación de los cuerpos, pues que sin el conocimiento de los números solo podría decir esto es una ó dos veces tan grande como

aquello, conoció que la determinación de los tamaños era imposible sin el conocimiento de los números; y que, aun conocidos estos, nada podría hacer sin tener alguna idea de lo menor y de lo mayor. Y así como no era bastante para él decir este cuerpo, v. gr., *es una y una vez más mayor que el otro*, así tampoco era suficiente, por lo que respecta á la medida de los objetos, decir: *este es tan ancho como una mano, y como aun otra vez una mano*.

Debieron pues los hombres para desenvolver del todo la idea de los tamaños y la de los números, buscar algunos medios, que apoyaran las ideas que presentasen los números con las ideas provenientes de las relaciones de los tamaños. Y como la claridad de todas las ideas sobre estas relaciones pende precisamente de la claridad de las ideas de los números; resulta que estos arbitrios, ó, lo que es lo mismo, la visión intuitiva relativamente á los tamaños, no puede separarse de la idea de los números.

Y así los medios de que nos valemos en estos principios de la visión intuitiva son: 1.º la línea recta: 2.º el cuadrado. Y como la línea recta y el cuadrado son el fundamento de nuestros principios para conocer las relaciones entre los números, por esto debe suponerse antes el conocimiento de la *línea y del cuadrado*, en tanto á lo menos en cuanto sirven de fundamento á nuestra teoría. Por otra parte usaremos en la forma de estos principios de las relaciones de los tamaños para desenvolver la ciencia del cálculo, determinando en las mismas líneas y cuadrados su respectivo tamaño.

Así se ayudan recíprocamente los medios de contar y de medir, y desenvuelven por su forma, no solo la relación en que están la serie de los números, sino también la relación de los tamaños, en tanto que esto es conveniente para conocer las subdivisiones de los mismos números.

Por lo cual haremos uso únicamente de aquella parte de la geometría que sea necesaria para nuestros principios, y concerniente solo al cuadrado y sus subdivisiones, por cuyo medio daremos á entender las rela-

ciones numéricas. Todo el objeto pues de nuestros principios está reducido á las formas que resultan de las subdivisiones visibles del cuadrado solo por la comparacion de los números relativamente al ancho y alto de las mismas subdivisiones.

Se usa del modo siguiente. Se le dice al niño, mostrándole las líneas rectas horizontales del primer párrafo, *estas son las líneas rectas horizontales*; y mostrándole la superior, se le dirá: *esta es la primera línea recta horizontal*; y mostrándole la segunda, *esta es la segunda línea recta horizontal* &c.

El niño repite lo que se le ha explicado, y se le pregunta despues, mostrándole la segunda, tercera, quinta, séptima &c. *¿Qué líneas son estas?*

Así que los niños hayan practicado y repetido esto muchas veces, se lo preguntarán ellos unos á otros. Se practicará lo mismo con las líneas perpendiculares.

Con arreglo al párrafo segundo se les mostrará la primera y segunda línea diciéndoles: *la primera línea horizontal es mas corta que la segunda*; despues se les mostrará la segunda, la primera y la tercera diciéndoles: *la segunda línea recta horizontal es mas larga que la primera, pero mas corta que la tercera*. Lo mismo debe practicarse con las líneas verticales, cuidando siempre de que al fin de cada párrafo se lo pregunten los niños unos á otros.

Para hacerles notar la division de las líneas se les mostrará, segun el párrafo tercero, la primera diciéndoles: *esta línea no está dividida*; y mostrándoles la segunda: *esta línea está dividida por un punto en dos partes iguales*.

Cuando los niños hayan comprendido bien esto, se les explicará el párrafo cuarto diciéndoles: *cada una de estas dos partes de la segunda línea horizontal es la mitad de toda la línea* &c.

Cada una de estas mitades debe mostrarse al niño con mucho cuidado, para que así se las figure bien y represente al vivo en su imaginacion.

Segun el párrafo quinto se le mostrará al niño la primera línea recta horizontal dicién-

dole: *la primera línea horizontal es tan larga como la mitad de la segunda*. Siguiendo del mismo modo la tercera, cuarta &c. Y al fin de él se lo explicarán unos á otros como en los anteriores.

En el párrafo sexto harán lo mismo; pero al contrario.

En la segunda y siguientes lecciones el profesor demostrará con claridad lo que haya dicho á los niños, hasta quedar asegurado de que entienden y comprenden perfectamente todas las proposiciones.

Tambien despues que hayan comprendido las figuras con claridad, debe preguntárseles, por ejemplo, en la figura 23.^a *¿cual es el lado horizontal de este ángulo recto? ¿cual el perpendicular?* en la 24.^a *¿cual es el vértice de estos dos ángulos contiguos?* y en la 26.^a *¿cuáles son los vértices del primero, segundo, tercero y cuarto ángulo recto* &c. Las preguntas deben hacerse de tal modo que la respuesta se contrayga precisamente á la proposicion.

Para asegurarse mas de la constante atencion de los niños, es muy conveniente decir algunas veces las cosas al revés. Por ejemplo, en lugar de decirles que la tercera línea recta horizontal está dividida por dos puntos en tres partes iguales, se les dirá: *la tercera línea recta horizontal está dividida por dos puntos en cuatro partes iguales* &c.; y entonces se verá que los niños atentos responden con viveza, *no, no: eso no puede ser*.

Por lo practicado hasta aquí se habrán impuesto bien los niños en el conocimiento de las líneas y cuadrados, y podrán explicar todas las relaciones que hay entre sus mas sencillas divisiones y subdivisiones.

Aun nos falta añadir la tercera leccion, y es la delineacion de las rectas y del cuadrado con todas sus divisiones y uniones.

El método que en esto se debe observar se ha puesto en todas las lecciones; pero lo que no se ha añadido, ni tampoco se debe añadir, es: primero, que es absolutamente necesario hacer que los niños delineen, hasta hacerlo con perfeccion, la línea recta y el cuadrado, sin que para la medida de ella se les permita ni regla, ni compas, ni otro instrumento al

guno: segundo, que el dibujo de los niños se ha de reducir precisamente á estas figuras: tercero, que en todo el tiempo que esten ocupados en la delineacion del cuadrado y círculo no se les debe permitir diseñar ninguna otra figura que no sea alguna combinacion del arco y de la línea; pero debe estimulárseles á que inventen combinaciones de la línea y del círculo para avivar su fantasía.

Es increíble cuanta claridad, órden y gusto proporciona á los niños en la mas tierna edad esta libertad limitada en el uso de su imaginacion y cuanto fortalece su golpe de vista en la medicion de las cosas, poniéndoles en su mano un grado de perfeccion muy considerable.

La segunda parte del volumen descrito contiene un prólogo, una instruccion para los maestros acerca del uso de dos tablas, ejercicios referentes á «la vision intuitiva de los tamaños» y las tablas sobre las cuales se hacían los ejercicios.

El prólogo y la instruccion dicen lo siguiente:

PRÓLOGO (1).

Este segundo cuaderno de los principios de la vision relativamente á los tamaños contiene la explicacion para usar las dos tablas (2.^a y 3.^a) que le acompañan, de las cuales la primera no es mas que la continuacion de los ejercicios sobre la del cuaderno primero.

Los ejercicios sobre la primera ocupan al niño en la *comparacion de las partes medidas en la parte recta y en la determinacion de las razones de unas respecto de otras.*

Los de la segunda le ocupan en *aplicar la facultad de contar y de medir* adquirida por la comparacion de las partes medidas en la línea recta para determinar la relacion entre el ancho y la altura del cuadrado y sus divisiones, y al contrario.

El uso de estas tablas juntas conduce al niño á contar por la determinacion de la medida de las diferentes divisiones de las líneas

rectas y del cuadrado, y luego le conduce á la ciencia de medir por la determinacion de las relaciones numéricas de estas mismas divisiones en general hasta el punto en que unas y otras relaciones lineales y numéricas siguen siempre juntas.

En este punto, lo cual consta por experiencia, sale el niño con mi método de los límites de los medios elementales, que son los que le han conducido hasta aquí. Por fuerza debe salir de ellos: su facultad formada hasta este momento físico-mecánicamente ha pasado aora, hallándose en este punto, á ser una facultad de entendimiento cultivado sicológicamente, que le lleva con seguridad á *sentir y observar en su interior la necesidad de progresar libremente, y el conocimiento de su facultad real y efectiva para poder hacer estos progresos.*

Repito aquí lo que he dicho en el prólogo del libro para las madres «los apasionados y contrarios á este método deben exáminarle por estos caracteres, adoptándole ó despreciándole segun vean que agüanta ó no el niño esta prueba.»

Todo niño, á quien cuidadosamente se le haya conducido por los límites de estos ejercicios hasta concluirlos, conocerá en sí mismo esta necesidad.

INSTRUCCION PARA LOS MAESTROS ACERCA DEL USO DE ESTAS DOS TABLAS.

§. 1.^o

Uso de la primera.

El maestro cuidará siempre en cualquiera proposicion y en cada palabra de ella de mostrar y hacer que vean los niños las líneas sobre que se habla, explicándolas desde el principio clara é inteligiblemente. Despues cada niño repetirá sucesivamente á los otros lo que se haya explicado sobre las relaciones de las líneas.

No pasará nunca ni de una línea, ni de una figura á otra sin asegurarse del todo por las respuestas de los niños de que lo hayan comprendido enteramente.

Las preguntas se harán del modo siguiente:

(1) Págs. 101-107 del volumen descrito.

Fig. 1.^a M. ¿Qué relacion hay entre los dos tercios de la segunda línea y la mitad de la primera? mostrando siempre la línea.

D. La longitud de los dos tercios de la segunda línea es igual á cuatro veces la tercera parte de la mitad de la primera: ó los dos tercios de la segunda línea son iguales á la mitad de la primera, mas una tercera parte de la mitad de la misma.

M. ¿Y por qué es eso?

D. Dos tercios de la segunda línea tienen cuatro sestos, y la mitad de la primera línea es igual á tres sestos; pero cuatro sestos son lo mismo que cuatro veces la tercera parte de tres sestos; luego los dos tercios de la segunda línea son iguales á cuatro veces la tercera parte de la mitad de la primera línea; ó bien

Cuatro sestos son lo mismo que una vez tres sestos mas la tercera parte de tres sestos; luego los dos tercios de la segunda línea son lo mismo que la mitad de la primera mas la tercera parte de esta misma mitad.

Inmediatamente despues de haber concluido una serie de líneas, se volverán á hacer las mismas preguntas sin mostrar las figuras, ni permitir que los niños las vean, haciendo que respondan solo de memoria: estas preguntas se harán del modo siguiente:

M. ¿Qué relacion hay entre un cuarto de una línea recta y un tercio de otra siendo las dos iguales?

D. Un cuarto de una línea recta es igual á tres veces la cuarta parte del tercio de otra siendo las dos iguales.

M. ¿Y por qué así?

D. Porque un cuarto tiene tres dozavos, y un tercio cuatro dozavos; pero tres dozavos son tres veces la cuarta parte de cuatro dozavos, luego el cuarto ó cuarta parte de una línea recta es tres veces la cuarta parte del tercio de otra siendo las dos iguales.

De este modo se pueden preguntar todas las relaciones que hay entre las partes de las dos líneas.

En la prolongacion sucesiva de toda la línea, y por consiguiente en las proposiciones á ella pertenecientes, en lugar de hacer un

niño solo toda la esplicacion, será mejor que todos uno á uno vayan haciéndolo, demostrando la relacion solo de una parte, repitiendo sucesivamente, y determinando todo cuanto sobre las relaciones se les haya explicado.

Despues que el maestro haya pasado y explicado toda la tabla con los niños, les hará preguntas salteadas sobre todo lo explicado acerca de las relaciones de las partes de las líneas, y exáminará del modo ya indicado la razon de sus respuestas.

Hasta aquí sobre la primer tabla.

§. 2.^o

Uso de la tercera tabla de estos Principios.

En esta tabla se le enseña al niño á aplicar las mismas relaciones, cuyos conocimientos debe ya haber adquirido perfectamente en la de las líneas, para determinar la superficie de cada division del cuadro. Primero la relacion que hay entre su altura y su ancho, y al contrario: segundo, qué relacion espresada en números hay entre la division ya determinada y todo el cuadrado: por ejemplo, mostrando una de las seis divisiones del tercer cuadrado de la segunda fila dice: la altura de este rectángulo, igual á la sexta parte de todo el cuadrado, es tanto como dos veces la tercera parte de su largo, y al contrario: lo largo de este rectángulo, que es un sexto de este cuadro, es igual á tres veces la mitad de su altura, ó lo largo de este rectángulo, que es la sexta parte de todo el cuadrado, es igual á su alto mas una mitad del mismo. Despues manifestará el niño la razon de esto como sigue: la altura y ancho del cuadrado son iguales; lo largo de este rectángulo es la mitad del ancho del cuadrado, y por consiguiente de su altura tambien; la altura de este rectángulo es la tercera parte de la del cuadrado, y por lo mismo la tercera parte de su ancho. Lo largo, pues, de este rectángulo es la mitad, y su altura un tercio de todo el ancho ó de todo lo largo del cuadrado; pero una mitad tiene tres sestos, y un tercio es igual á dos sestos, y tres sestos es lo mismo que tres veces la mitad de dos sestos



luego la longitud ó lo largo de este rectángulo, que es un sexto de todo el cuadrado, es igual á tres veces la mitad de su altura; ó bien

Tres sextos son lo mismo que una vez dos sextos y la mitad de otros dos sextos; por consiguiente es lo largo de este rectángulo igual á su altura mas la mitad de la misma altura.

Es esencialmente preciso que en cada figura, en la cual haya determinado el niño su número y sus relaciones, se acostumbre á delinearla á mano: esto se practicará del modo siguiente, como queda ya explicado en el primer cuaderno de estos principios: delinearé un cuadrado; hecho esto se le hará dividir la horizontal superior de él por varios puntos en partes iguales, y desde estos puntos de división tirará á la horizontal inferior las verticales correspondientes: del mismo modo se le hará dividir en partes iguales la vertical de la izquierda, y tirar por los puntos de división horizontales á la de la derecha, con lo cual quedará dividido el cuadrado en rectángulos iguales: pregúntese despues al niño sobre la revelacion de los lados de estos rectángulos del modo que está explicado en los ejercicios, haciéndoles asimismo dar la razon de sus respuestas.

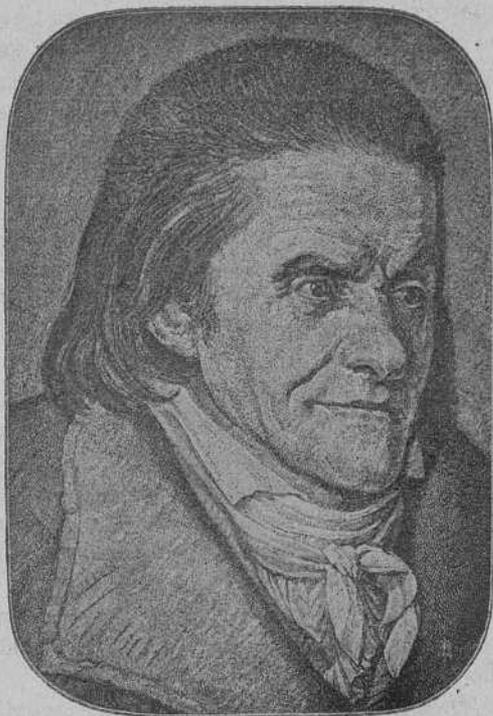
Tambien es necesario, tanto para acostumbrar la mano como para ejercitar la vista en la medida á ojo, que en lugar de hacer que un niño despues de otro trace siempre los cuadrados en su pizarra, disponer que los trace antes en grande con yeso en el encerado, de tal modo que el niño que así lo haya trazado se ejercite en explicar á los otros las relaciones entre los rectángulos respectivos y cada division del cuadrado, del mismo modo que lo haya hecho el profesor. Tambien podrá este en la division de las líneas de un rectángulo compuesto de otros menores salirse de los lados de él para que así se haga notar mas el rectángulo de que se trate, y se haga asimismo mas perceptible á la vista de los niños.

No hay mas que añadir ya para que el maestro sepa cuanto debe principalmente observar en la delineacion y division del cuadrado, como tambien en la precision, pureza y brevedad de las respuestas y diseño.

El grado de precision que con estos ejercicios adquiere el niño es considerable: ya hemos dicho antes cómo se debe conducirlos; pero debemos repetirlo: solo se conseguirá esto cuando desde el principio se les lleve por los mismos pasos de la obra con cuidado, no pasando jamas de un ejercicio á otro sin que haya comprendido antes el precedente.

Burgdorf, Agosto de 1803. — Pestalozzi.

PESTALOZZI (1)



J. Pestalozzi

Aunque la biografía de Pestalozzi está unida casi totalmente á su condición de pedagogo, no es posible apuntar un esbozo de la vida de este hombre famoso sin estudiar en él, no sólo al maestro de escuela, sino al escritor, al político y al

(1) Este retrato es copia de uno ejecutado hacia el año 1804 que se conserva en el Museo Pestalozziano de Zurich.

filántropo que se preocupa de la educación del pueblo con un fin social.

Pestalozzi nació en Zurich el 12 de enero de 1746 y murió en Brugg (1) el 17 de febrero de 1827. Vivió, pues, setenta y un años.

La familia de Pestalozzi era oriunda de Chiavenna (2). En la segunda mitad del siglo xvi Antonio Pestalozzi se estableció en Zurich; uno de sus descendientes, Juan Bautista Pestalozzi, cirujano, se casó con Susana Hotze; y de este matrimonio nacieron dos hijos, Juan Bautista y Enrique (3), y una hija llamada Bárbara.

Cuando Enrique tenía seis años de edad murió su padre, quedando los huérfanos al cuidado de su madre y de una criada de la casa llamada Babeli.

Pestalozzi fué, pues, educado de pequeño por dos mujeres: su madre y la fidelísima Babeli.

Pestalozzi fué educado por su familia en la religión protestante, y algunas temporadas de vacaciones las pasó con su abuelo paterno, Andrés Pestalozzi, que era pastor de dicha religión en Hoengg (4).

Pestalozzi fué de niño de carácter raro, distraído y meditabundo. El entendimiento de Pestalozzi era vulgar. Su maestro de primera enseñanza declaró que Enrique no llegaría á ser nunca cosa de provecho, y sus condiscípulos se burlaban de su pesadez, de su desidia y de su desaliño corporal (5).

(1) Población del cantón de Argovia (Suiza), á 20 kilómetros al N. E. de Aarau.

(2) Población de Lombardía (Italia), á 62 kilómetros al N. O. de Sondrio.

(3) Enrique fué bautizado en la catedral de Zurich el mismo día de su nacimiento.

(4) Población del cantón de Zurich (Suiza), á 5 kilómetros al N. O. de dicha capital.

(5) Carta del pastor protestante Schinz, uno de los condiscípulos de Pestalozzi, inserta en las *Actas de la Sociedad Helvética*, correspondientes al año 1827 y reproducida en los *Pestalozzi Blätter*, edición de 1881, páginas 42-17.

Pestalozzi, á la edad de diez y ocho años, comenzó á estudiar Humanidades en un colegio de Zurich, donde siguió dando muestras de negligencia y distracción.

Comenzó los estudios de Teología protestante; pero la lectura de las obras de Rousseau y la levadura revolucionaria que fermentaba en el joven suizo le hicieron abandonar pronto la carrera eclesiástica, inclinándole á los estudios de jurisprudencia.

Sospechoso de revolucionario, fué encarcelado con Vögel, Dälliker y otros camaradas suyos después de los motines de Ginebra de 1766.

Pestalozzi escribió algunos artículos en un semanario titulado *Memorial* (1) y en una revista literaria que se publicaba en Lindau (2), denominada *Noticias descriptivas y criticas* (3).



ANA SCHULTNESS, MUJER DE PESTALOZZI

(1) *Erinnerer*.

(2) Población del cantón de Zurich (Suiza), á 12 kilómetros al N. N. O. de Pfäffikon.

(3) *Wollständige und kritische Nachrichten*. En esta revista se publicó el escrito de Pestalozzi titulado *Agis*.

Pestalozzi se casó con una hija de un rico confitero de Zurich llamada Ana Schulthess, cuya familia se opuso al matrimonio porque Pestalozzi era hombre sin profesión y sin fortuna; pero Ana y Pestalozzi se casaron en el templo protestante de Gébenstorf (1), el 30 de septiembre de 1769 (2).

Pestalozzi no tuvo de su matrimonio más que un hijo llamado Jacobo, que nació el 19 de agosto de 1770.

En el año 1767 Pestalozzi abandonó los estudios de jurisprudencia y resolvió dedicarse á la agricultura, para lo cual pasó un año en Kirchberg (3) estudiando con afán los problemas agrícolas al lado de un célebre ingeniero agrónomo de Berna.

Pestalozzi, á los veintidós años, esto es, el año 1768, compró cerca de Birr (4), en la Argovia, unas tierras (5), y se estableció en la inmediata población de Mulligen (6), en la cual su madre le acompañó con algunas intermitencias durante el primer año.

(1) Población del cantón de Argovia, á 6 kilómetros al O. de Baden. Algunos biógrafos de Pestalozzi, entre ellos Guillaume, llaman á este pueblo Gebistof.

(2) Este matrimonio fué notable por la sinceridad con que ambos contrayentes procedieron. Pestalozzi era feo, y Ana no se recató de decirselo. «Créeme—le escribía Ana—: tú tendrías poco que agradecer á la naturaleza si no te hubiera dado esos grandes ojos negros que revelan la bondad de tu corazón y la grandeza de tu alma.» Véase Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, pág. 31.

Pestalozzi por su parte dijo á Ana en una carta célebre que él era imprevisor é imprudente y falto en absoluto de presencia de espíritu ante las contingencias de la vida.

«Las declaraciones de amor de Pestalozzi—según dice Compayré (a)—eran una confesión de sus pecados.»

(3) Población del cantón de Appenzell (Suiza), á 6 kilómetros al N. N. E. de Altstetten.

(4) Población del cantón de Argovia (Suiza), á 6 kilómetros al S. de Brugg.

(5) Las tierras que Pestalozzi compró, y donde luego edificó á Neuhof, se hallan próximamente á un kilómetro al S. de Birr.

El edificio de Neuhof esta hoy dedicado á casa de labor y es propiedad del Doctor en Medicina Mr. Glaser.

(6) A unos cuatro kilómetros al N. E. de Birr.

(a) Véase su opúsculo *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, pág. 18.

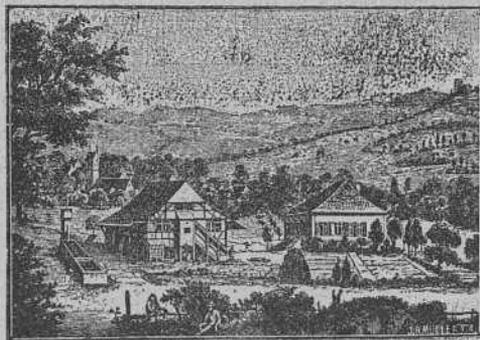
La compra que hizo Pestalozzi fué desastrosa, pues pagó á buen precio tierras de escaso valor, inservibles para el cultivo.

Reforzado el capital de Pestalozzi con algunas sumas de su suegro, emprendió sin tino la explotación agrícola, haciendo gastos inútiles, y cuando se halló sin fondos y se los pidió á un banquero de Zurich, le dijo á su suegro Schulthess que si el banquero no aceptaba la operación «destruiría la mejor empresa del mundo, sin utilidad para él».

La explotación agrícola iba, sin embargo, de mal en peor, y de nada sirvió que dos amigos suyos (1) le arreglasen los papeles: el desorden era habitual en el famoso pedagogo suizo.

Pestalozzi, después de haber malgastado una cantidad importante de su banquero (2), se trasladó con su mujer y su hijo á la casa que había empezado á construir en sus tierras de labor.

Esta casa, cuya construcción no pudo pasar del primer piso, fué llamada por Pestalozzi Neuhof, que quiere decir «Granja Nueva».



NEUHOF

Entonces Pestalozzi intentó dedicarse á la producción de leche y que-

(1) Mens y Schinz.

(2) 5.000 florines. El valor de un florin puede calcularse aproximadamente en 2,50 pesetas.

sos, y algo después al hilado de algodón (1).

Creyó Pestalozzi que recogiendo en su casa algunos niños pobres y ocupándolos en este trabajo fácil y productivo, obtendría pingües ganancias; pero en esta empresa fué tan desgraciado como en las anteriores (2).

Las deudas de Pestalozzi ascendían por entonces á 15.000 florines.

Deseando salir de su comprometida situación económica, hizo, el 9 de diciembre de 1775, un llamamiento al público para sostener el establecimiento de Neuhof y educar á niños pobres, y consiguió el apoyo del Estado y de algunas personas adineradas.

Poco después, en 1777, Pestalozzi escribió con este título *Sobre la educación de la juventud pobre en los campos* (3), tres cartas, que son su primera obra de doctrina pedagógica, y una memoria del establecimiento de Neuhof, de 18 de septiembre de dicho año, titulada *Fragmento de la historia de la humanidad inferior* (4).

Ambos trabajos se publicaron en un periódico de un amigo de Pestalozzi lla-

mado Isaac Íselin, que se titulaba *Efemérides de la humanidad* (1).

Pestalozzi, el 25 de febrero de 1778, publicó en Zurich otra memoria en un folleto titulado *Noticias ciertas del Instituto para la educación de niños pobres* (2), de Pestalozzi; pero ya no volvió á dar cuenta del Instituto de Neuhof que al poco tiempo comenzó á decaer, hasta el extremo de que en 1780 estaba desacreditado completamente, después de haber arruinado á Pestalozzi y de haber comprometido la honradez de su nombre.

Pestalozzi intentó pagar sus deudas y vendió el establecimiento de Neuhof, en condiciones de volver á adquirirla, si en adelante disponía de recursos para ello. Pestalozzi reservó de la venta la casa y el jardín (3).

Los niños que educaba Pestalozzi en su granja volvieron á la casa paterna.

Después de la quiebra de Neuhof, Pestalozzi vivió miserablemente, careciendo hasta de pan y de fuego (4), y de la consideración de sus vecinos, que llegaron á llamarle «pestilencia» y «espantajo».

El filántropo de Neuhof andaba, gesticulaba y hablaba como un loco, y la costumbre de tener siempre entre los dientes un extremo de su corbata ó una punta del pañuelo y sus raros modales, predisponían á la risa y á la burla.

(1) Año de 1775. Este primer establecimiento de beneficencia de Pestalozzi era como una escuela de anormales. Los alumnos de ella eran tipos inferiores de la humanidad. Véase Compayré, *Pestalozzi et l'Education Elémentaire*, págs. 25-26.

(2) «Vivía todo el año—dice el mismo Pestalozzi en la primera carta de su obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos—en compañía de más de cincuenta niños, hijos de portadores; en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo mismo como un mendigo para enseñar á mendigos á vivir como hombres.*

»Mi ideal de la educación de esos niños comprendía la agricultura, la industria y el comercio. Yo poseía en esos tres ramos un elevado y seguro tacto para el todo y lo esencial de ese plan, y aun hoy mismo no veo ningún error en los fundamentos de él. Mas, por el contrario, también es muy cierto que me faltaban igualmente en los tres ramos la destreza y habilidad prácticas para los pormenores y un carácter que se ajustase firmemente á las minuciosidades; tampoco era bastante rico y estaba desamparado en demasia para tener bajo mis órdenes un personal capaz de suplir lo que á mi me faltaba. Mi plan fracasó.» Pág. 2 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(3) *Ueber die Erziehung der armen Landjugend.*

(4) *Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit.*

(1) *Ephemeriden der Menschheit.*

(2) *Zuverlässige Nachricht von der Erziehungsanstalt armer Kinder des Herrn Pestalozzi im Neuenhof bei Birr in Anno 1778.*

(3) Los acreedores de Pestalozzi se conformaron con recibir el 30 por 100 de sus créditos. En estas operaciones intervino desdichadamente el hermano mayor de Pestalozzi, Juan Bautista, que dispuso de cantidades de importancia y tuvo que huir al extranjero para evitar la acción de la justicia.

(4) Tan mal estaba Pestalozzi de recursos por esta época que, según dice Compayré en la página 110 de su opúsculo titulado *Pestalozzi et l'Education Elémentaire*, el famoso pedagogo suizo no tenía dinero para comprar un poco de papel, y tuvo que escribir el original de *Leonardo y Gertrudis* en los márgenes de un cuaderno viejo de cuentas.

La salud de Pestalozzi era por entonces muy delicada, y esto le impidió mejorar su situación económica.

Hacia el año 1780 recibió Pestalozzi como criada una joven muy inteligente y trabajadora, llamada Isabel (1) Näf (2), que puso en concierto la casa de sus amos é inspiró á Pestalozzi el ideal de su «Gertrudis».

Íselin y el librero Füssli aconsejaron á Pestalozzi que escribiese, y entonces Pestalozzi compuso *La velada de un solitario* (3), que se publicó en el periódico del primero titulado *Efemérides de la humanidad*, y una *Memoria sobre las leyes suntuarias* (4).

En el año 1781 Pestalozzi escribió la primera parte de su novela *Leonardo y Gertrudis, un libro para el pueblo* (5), obra que comenzó á dar á su autor la estimación de escritor, y *Cristóbal y Elisa, mi segundo libro para el pueblo* (6), que se publicó el año 1782.

Durante este año publicó también Pestalozzi un semanario titulado *Una Hoja Suiza* (7).

Pestalozzi fué revolucionario. Hacia el año 1780 entró á formar parte de una sociedad secreta llamada de los iluminados (8), en la cual tomó como nombre de guerra el de «Alfredo», y desde 1792 á 1798, fecha de la revolución helvética, Pestalozzi trabajó con ardor por el triunfo de los principios de la revolución francesa (9).

(1) Lisbeth.

(2) Esta criada se casó más tarde con un hermano de Krüsi, el primer colaborador de Pestalozzi.

(3) *Die Abendstunde eines Einsiedlers.*

(4) *Ueber die Aufwandsgesetze.*

(5) *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk.*

(6) *Christoph und Else: Mein zweytes Volks Buch.*

(7) *Ein Schweizer-Blatt.*

(8) El Iluminismo fué fundado por Weisshaupt hacia el año 1776. Esta sociedad era una especie de masonería que aspiraba á derrocar el trono y á establecer un régimen social de igualdad.

(9) Véanse los artículos de J. Guillaume publicados en la *Revue Pédagogique*, de París, en los números de agosto,

Este período de la vida de Pestalozzi es tan poco conocido que ni siquiera se sabe el lugar en que el célebre pedagogo residió; pero se tiene por cierto que en este tiempo escribió las cuatro partes de *Leonardo y Gertrudis* (1), y que hacia el año de 1796, se asoció á un fabricante de sedas llamado Notz, para que pudiese ejercer su industria (2).

Por esta época la mujer de Pestalozzi pasaba largas temporadas fuera de su casa, y esto indujo á Pestalozzi á educar á su hijo Jacobo en un colegio de Mülhausen (3), después de haber hecho algunos ensayos para educarle por sí mismo.

En 1783 publicó Pestalozzi una memoria *Sobre la legislación y el infanticidio* (4), y la segunda parte de *Leonardo y Gertrudis*.

La tercera parte de esta novela se publicó en la primavera de 1785, y la cuarta, en 1787.

La novela *Leonardo y Gertrudis* fué refundida por Pestalozzi en tres volúmenes que se publicaron en Zurich del año 1790 al 1792.

En el año 1790 Jacobo, el hijo de Pestalozzi, se casó, vivió once años en NeuhoF y murió el 1801, dejando una hija, que murió poco después que su padre, y un hijo llamado Teófilo (5).

En 1791 llegó á NeuhoF un joven teólogo prusiano, protestante, llamado Nicolovius, que ocupó más tarde un cargo de importancia en la administración de la instrucción pública de su nación. Nico-

septiembre y octubre de 1902 bajo el epigrafe *Pestalozzi citoyen français.*

Véase también una dedicatoria al pueblo francés inserta en el citado artículo del mes de agosto (págs. 165-166) y en *Pestalozzi Blätter* del mes de marzo de 1901.

(1) *Lienhard und Gertrud.*

(2) Notz no podía ejercer industria alguna en Zurich porque no era ciudadano del cantón.

(3) En francés Mülhouse. Población de la Alsacia, á orillas del río Il, á 32 kilómetros, al Sur de Colmar.

(4) *Ueber Gesetzgebung und Kindermord.*

(5) Göttlieb.

lovius fué admirador de Pestalozzi, y ambos se profesaron sincera y franca amistad.

Pestalozzi, en 1792, estuvo en Léipzig, viviendo con su hermana, y allí conoció personalmente á Gœthe.

En este mismo año la Asamblea legislativa de Francia concedió á Pestalozzi un honor que no había tenido precedentes: el título de ciudadano francés, en unión de Benthám, Wáshington, Klópstock, Schiller y otros hombres que «con sus escritos habían servido á la causa de la libertad y preparado la manumisión de los pueblos» (1).

Para corresponder á este honor Pestalozzi escribió el año 1793 un folleto sobre las causas de la revolución francesa titulado *¿Si ó no? declaraciones sobre el sentimiento político de la humanidad europea en la más alta y más baja posición. Por un hombre libre* (2).

Pestalozzi, en 24 de octubre de 1792, escribió una carta al Presidente de la Convención, y en una misiva que la acompañaba, dirigida á un representante del pueblo, Pestalozzi se declaró republicano.

«Yo soy republicano antiguo—decía Pestalozzi en esta misiva—con el maduro conocimiento de lo que las instituciones republicanas encierran á la vez de bueno y de difícil (3).»

(1) Pestalozzi fué declarado ciudadano francés por la Asamblea legislativa en la sesión de la mañana del 26 de agosto de 1792.

Guillaume afirma que Pestalozzi recibió este desusado honor por recomendación del comerciante de Zurich Jean Gaspard Schwéizer, que, como Pestalozzi, pertenecía á la sociedad de los iluminados.

Véanse su obra *Πestalozzi. Étude biographique*. París, 1890, págs. 101-102, y el artículo publicado en la *Revue Pédagogique*, de París, correspondiente al 15 de agosto de 1902 con este epígrafe: *Πestalozzi citoyen français*.

(2) *Ja oder Nein? Aeusserungen über die bürgerliche Stimmung der europäischen Menschheit in den obern und unter Ständen. Von einem freien Mann*.

(3) Véase *Œuvres complètes de Πestalozzi*, de M. Seyffarth, tomo VIII, págs. 77-78. Edición de 1900.

Pestalozzi tuvo por entonces un tropezamiento de orden religioso. Hablando con varios pastores protestantes se atrevió á decir que «el cristianismo era una especie de *sans-culottisme*» (1). La atrevida afirmación escandalizó á sus interlocutores, y al día siguiente Pestalozzi la explicó por escrito diciendo que «abominaba del *sans-culottisme* político y de sus violencias; que los primeros cristianos habían vencido con un *sans-culottisme* moral; que el verdadero espíritu de la doctrina de Jesús radicaba en el ennoblecimiento de nuestra naturaleza por el desasimiento de los bienes materiales, y en el triunfo de la caridad sobre el egoísmo; que este era el *sans-culottisme* que predicaba Pestalozzi, en el cual veía el único remedio á los males de la sociedad «y el verdadero medio de estirpar de raíz el espíritu de *sans-culottisme* político».

Durante el otoño de 1793 Pestalozzi residió en Rícherschwil (2), y allí conoció á Fichte, que en adelante sostuvo cordial correspondencia con Pestalozzi.

Pestalozzi, estando en Rícherschwil, en una carta escrita á Nicolovius en 1.º de octubre de 1793, se declaró incrédulo en estos términos (3): «Tú conoces los puntos de vista de Glüphi: son los míos. Yo soy incrédulo. El cristianismo, á mi modo de ver, no es otra cosa que la modificación más pura y más noble de la supremacía ó dominio del espíritu sobre la carne. Pero yo creo que no hay muchos hombres capaces de ser cristianos, es decir, de realizar en ellos este ennoblecimiento interior del ser. Admito que el cristianismo sea la sal de la tierra; pero por mu-

(1) Véase *Πestalozzi-Blätter*, año 1883, pág. 88.

(2) Población del cantón de Zurich (Suiza), á 23 kilómetros al S. S. E. de la capital del cantón.

(3) El texto original de esta declaración se halla en las págs. 109-110 de la obra de Guillaume titulada *Πestalozzi*.

cho que estime la sal, creo que, independiente de la sal, tienen valor el oro, las piedras, la arena y las perlas, y que el orden y utilidad de estas cosas deben ser consideradas con independencia de aquélla.»

Pestalozzi en el año 1794 hizo ardiente propaganda en favor de la patata como planta de salud pública y planta de independencia, en el sentido de ser un alimento muy barato y muy nutritivo (1).

En los años 1796 y 1797 Pestalozzi terminó su obra filosófica titulada *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano* (2), que el autor consideraba como el más importante de sus escritos, y una colección de fábulas, que el mismo Pestalozzi llamó en el prefacio de la tercera parte de *Leonardo y Gertrudis* «el abecedario de la humanidad» y que publicó con el extraño título de *Figuras para mi abecedario* (3).

En el epilogo de la primera de dichas obras Pestalozzi confiesa el profundo decaimiento de su espíritu, la inutilidad de su vida perdida y la creencia de que él no había nacido para el mundo. ¡No había logrado nunca nada!

«Y cayó — son sus palabras — como cae del árbol la fruta verde, cuando el viento norte le ha herido en flor y cuando los gusanos han roído sus entrañas.»

«El, sin embargo, como la fruta caída, después de derramar una lágrima, quiere arrimarse al árbol y nutrir con los despojos las raíces.»

Pestalozzi, además de ser incrédulo, fué acusado como mal patriota por la

mayor parte de los historiadores suizos.

Mörikófer, hablando de la revolución de 1798, que califica de «vergonzosa», dice: «No hemos podido callar esta triste página de la vida de Pestalozzi: por el contrario, nos hemos visto precisados á señalar hasta qué punto desconoció los principios de libertad y de independencia nacional (1).»

Pestalozzi creía que la intervención francesa en Suiza acabaría con la oligarquía dominante en su país; pero la intención no ha sido suficiente para quitarle del todo hasta ahora la nota de afrancesado.

Surgieron por entonces en Suiza las revueltas conocidas en la historia de aquella nación con el nombre del «asunto del memorial», y Pestalozzi, á fuer de demócrata, tomó parte en ellas, publicando en favor de los obreros del campo varios escritos que firmaba con el título de «ciudadano de Zurich y ciudadano francés».

En abril de 1798 triunfó en Suiza la revolución, y Pestalozzi halló entre los nuevos gobernantes algunos amigos que, como Rëngger y Stápfel, le conocían de la Sociedad Helvética, y quisieron darle algún cargo público; pero él dijo que «sólo quería ser maestro de escuela» (2).

Y al efecto, el 21 de mayo de 1798, residiendo con el Directorio en Aarau, dirigió á Méyer, Ministro de Justicia, la siguiente invitación:

«Ciudadano ministro:

»Convencido de que la patria tiene á la hora presente necesidad de reformar

(1) Véase en la *Revue Pédagogique*, de París, correspondiente al mes de agosto de 1902 el artículo de Guillaume titulado *Pestalozzi citoyen français*.

(2) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*.

(3) *Figuren zu meinem ABC Buch*.

(1) Véase en la *Revue Pédagogique* de París, correspondiente al 15 de octubre de 1900 el ya citado artículo de Mr. Guillaume, *Pestalozzi citoyen français*.

(2) Véase la primera carta de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 7 de la edición castellana de Leipzig de 1891.

la educación y la escuela de las clases inferiores del pueblo, y seguro de que mediante un ensayo de tres ó cuatro meses podré demostrar y hacer visible un resultado importante, en ausencia del ciudadano ministro Stápfér, me dirijo al ciudadano ministro Méyer para ofrecer á este efecto y por su mediación mis servicios á la patria, y rogarle que haga cerca del Directorio las gestiones necesarias para la realización de mi patriótico deseo. Salud republicana.

PESTALOZZI.

Aarau, 21 de mayo de 1789 (1).»

Y el Directorio concedió á Pestalozzi una subvención de 3.000 francos para que el famoso pedagogo suizo crease un instituto de educación.

Pestalozzi comenzó los preparativos de este nuevo establecimiento, y mientras llevó á cabo el proyecto, escribió varios opúsculos políticos, y, por encargo del citado Directorio, dirigió el Semanario titulado *La Hoja Popular Helvética* (2) hasta que el gobierno decidió suprimirle porque no respondía al fin para que había sido creado (3).

A pesar de esto, Pestalozzi siguió siendo partidario de la revolución y de Francia, y en octubre de aquel año se trasladó á Lucerna, siguiendo al Directorio helvético.

Por decreto de 18 de noviembre de 1798 del Directorio helvético se creó el Asilo de huérfanos de Stans (4) y por otro decreto de 5 de diciembre del mismo año,

(1) Morf publicó este documento en la pág. 155 de su obra *Zur Biographie Pestalozzi's*, que es el primer tomo de sus importantes estudios sobre el famoso pedagogo suizo.

(2) *Das Helvetisches Volksblatt*.

(3) Este semanario vivió desde el 8 de septiembre de 1798 á febrero de 1799.

(4) O Stanz, población del cantón de Unterwalden (Suiza), á 11 kilómetros al S. S. E. de Lucerna.

se encargó de su dirección á Pestalozzi, disponiendo la entrega de 6.000 francos á la Comisión administrativa del nuevo establecimiento, compuesta de Pestalozzi, Trüttmann y Businger, pastor protestante de Stans.

Los primeros discípulos entraron en el Asilo de Stans el 14 de enero de 1799, y á las cuatro semanas el número de huérfanos era el de 62, circunstancia que inundó de confiada alegría á Pestalozzi.

Intentó Pestalozzi en Stans que sus discípulos alternasen el trabajo manual con los estudios de primera enseñanza; pero lo hizo solo, sin auxiliares de ninguna especie, y él, según la expresión de Businger, no estaba hecho para aquello.

Compayré, en el opúsculo ya citado (1), llama á esta empresa «la locura de Stans» y la considera como el período heroico de la vida escolar de Pestalozzi.

El mismo Pestalozzi lo reconoció así. Véase lo que á este propósito dice en la primera carta de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*:

Mi partida de Santz... renovó la antigua habladuría sobre mi incapacidad y mi impotencia completa para perseverar en una ocupación cualquiera. «Sí, decían mis propios amigos, durante cinco meses le es posible aparentar que puede trabajar, pero en el sexto seguramente no pasa de allí. Se habría debido saberlo de antemano. El no puede hacer ninguna cosa completa y, si pasamos más adelante, nunca ha sido capaz de nada efectivo, sino una vez de escribir una novela; pero también como novelista se ha sobrevivido á sí mismo.» Me decían en mi cara: «Es una locura que, porque un hombre ha escrito algo razonable á los treinta años de edad, se le juzgue capaz de hacer algo razonable á los cincuenta.» Proclamaban en alta voz que lo más que se podía conceder en mi favor es lo siguiente: «yo acariciaba un her-

(1) Pág. 32.

moso sueño y, como todos los locos que tienen siempre una idea fija, tenía yo aquí y allá algún pensamiento luminoso en mi sueño y en mi tema predilecta.» Es natural que nadie me oyese. No obstante todos estaban unánimemente de acuerdo en que no podía ser de otro modo, que las cosas me habían desazonado de nuevo en Stanz y que á mí me disgustaba todo lo práctico.

F... me ha referido á este respecto una singular conversación de amigos. Sucedió esto en una reunión pública; mas yo no expondré los detalles.

EL PRIMERO decía: ¿Has visto qué aspecto tan horrible tiene él?

EL OTRO.—Sí; el pobre loco me da lástima.

EL PRIMERO.—A mí también; pero es inútil querer hacerlo cambiar. Cada vez, cuando por un momento arroja de sí un rayo de luz puede creerse que él es realmente capaz de algo; mas, pasado ese instante, la oscuridad vuelve á rodearlo y, si uno se aproxima á ella, se ve que él se ha quemado á si mismo.

EL OTRO.—¡Si él lo hubiera hecho una sola vez por completo! ¡El no tiene remedio hasta que se haya convertido en cenizas!

EL PRIMERO.—¡Uno debe desearlo pronto por él, Dios lo sabe!

Tal era el premio de mi obra de Stanz; una obra que ningún mortal había ensayado todavía en tales proporciones y bajo semejantes circunstancias, obra cuyos resultados íntimos me han conducido al punto en que me encuentro ahora.

La guerra convirtió en un hospital militar para el ejército francés la mayor parte del Asilo de Stans, cuya población escolar quedó reducida á unos veinte niños, en vista de lo cual Pestalozzi, el 8 de junio, marchó á Lucerna en espera de mejores tiempos para su instituto.

Pasó después algunas semanas en los baños de Gurnígel (1), y allí comenzó á escribir, en forma de carta, un opúsculo,

(1) Este balneario se halla cerca de la cumbre de la montaña de su nombre, á unos 25 kilómetros al S. de la ciudad de Berna.

que terminó ocho años más tarde, titulado *Pestalozzi y su establecimiento de Stanz* (1).

Por iniciativa del ministro Stápfer el gobierno suizo concedió á Pestalozzi autorización para enseñar en las escuelas de Burgdorf (2), un local gratuito en un antiguo palacio de la población y una gratificación mensual de 160 francos, mientras el trabajo durase.

El maestro Dysli y los padres de sus discípulos se opusieron al ensayo sobre sus hijos de un método nuevo, y entonces el concejo municipal autorizó á Pestalozzi para que enseñase en la escuela de párvulos dirigida por Mlle. Stähli. A esta escuela asistían próximamente 25 niños.

Stápfer pretendió que Pestalozzi volviese á Stans, pero ni el ministro del Interior, Réngger, ni el Directorio lo autorizaron, y el Asilo de huérfanos de Stans siguió bajo la dirección de Busfinger hasta 1802 en que dejó de existir, y Pestalozzi siguió ensayando su método de instrucción elemental en Burgdorf, donde pensó de nuevo en la creación en Neuhof de un Instituto de educación, y acudió á su protector Stápfer, á la sazón ministro de Artes y Ciencias, que consiguió de la comisión ejecutiva un anticipo de 1.600 francos reembolsables en diez plazos trimestrales de 160 francos.

Este anticipo debía dedicarse á la impresión de los libros elementales y á la fundación del Instituto de educación; pero por falta de maderas en la Argovia no pudo comenzarse la obra en Neuhof.

Pestalozzi expresó en estos términos su agradecimiento á la Comisión ejecutiva.

(1) *Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz.*

(2) En francés Berthoud, población del cantón de Berna (Suiza), á 24 kilómetros al NE. de la capital del cantón.

«Ciudadanos miembros del gobierno:

»Hasta ahora he temido morir sin que mi patria me concediese su apoyo para atender á lo que ha sido objeto único de mi vida. Vosotros podéis juzgar, ciudadanos miembros del gobierno, de qué manera mi corazón se ha conmovido, y cuánto os agradezco haber podido borrar, por vuestro acuerdo, esta duda de mi alma. Respeto y fidelidad á la patria.

PESTALOZZI.

»Burgdorf, 6 de marzo de 1800 (1).»

Terminó el curso de Burgdorf, los discípulos de Pestalozzi fueron examinados y la comisión de exámenes le dirigió á Pestalozzi un informe muy laudatorio.

En enero de 1800 un maestro joven, llamado Krüsi, llegó á Burgdorf con 28 niños y niñas pobres, del cantón de Appenzell, que se juntaron poco después con los de la escuela de Pestalozzi. Esta unión fué beneficiosa, porque «Pestalozzi halló un colaborador que podía suplir su insuficiencia práctica» (2).

Más tarde, hacia mediados del año 1800, se agregaron á Pestalozzi y á Krüsi, Buss y Tóbler, y he aquí de qué manera se asociaron «un fundador, que juntaba á la fama de gran escritor la de visionario y la de hombre incapaz de nada práctico; un preceptor [Krüsi], que, después de una juventud descuidada, fué lanzado de repente á los estudios universitarios; un encuadernador [Buss], que dedicaba sus ratos de ocio al canto y al dibujo, y un maestro de aldea [Tóbler] que, sin haberla aprendido, ejercía su profesión como mejor podía (3).

El ministro Stápfér y otros amigos de Pestalozzi fundaron en junio de 1800 una

«Sociedad de amigos de la educación» que acordó estudiar el ensayo pedagógico de Pestalozzi, y, este pedagogo, para facilitararlo, escribió un resumen de sus principios y procedimientos techado el 27 de junio de dicho año.

El gobierno suizo, por decreto de 23 de julio siguiente, concedió á Pestalozzi el usufructo gratuito del castillo de Burgdorf, de una parte del jardín y de cierta cantidad de leña.

La comisión de la «Sociedad de amigos de la educación» hizo en 1.º de octubre de 1800 grandes elogios del método de Pestalozzi y de sus resultados, y por gestiones de dicha sociedad el gobierno suizo concedió al famoso pedagogo una subvención de 500 francos.

El 20 de noviembre del mismo año la «Sociedad de Amigos de la Educación» hizo un llamamiento á los ciudadanos y ciudadanas de Suiza, abriendo una suscripción de 3.200 francos para publicar los libros elementales de Pestalozzi.

Animado Pestalozzi con esta protección, cesó en el cargo de maestro de la escuela pública de Burgdorf, y el 24 de octubre de 1800 anunció en los periódicos la apertura en dicha población de un colegio para alumnos internos y de una escuela normal de maestros para alumnos externos.

La enseñanza en ambos establecimientos se había de dar mediante una retribución; pero Pestalozzi admitió también algunos alumnos á quienes dió enseñanza gratuita.

Entre los alumnos reclutados había algunos católicos, y por esta circunstancia Pestalozzi se convino con un sacerdote de Soleure (1) que iba todos los días de fiesta á decir misa á Burgdorf y á enseñarlos el catecismo de la doctrina cristiana.

(1) Véase la obra citada de Morf, págs. 220-221.

(2) Así dice Guillaume, obra citada, pág. 151.

(3) Véanse Krüsi, *Erinnerungen*, pág. 15, y Guillaume, obra citada, pág. 157.

(1) En alemán Solothurn, capital del cantón y distrito de su nombre (Suiza), á 29 kilómetros al N. N. E. de Berna



De la administración interior del colegio de Burgdorf y de los demás trabajos propios de mujeres se encargaron: una prima de Tóbler, una hermana de Krüsi y otra de Buss.

A fines del año 1800 se inauguró el establecimiento de Burgdorf, y el 1.º de enero de 1801 comenzó á escribir Pestalozzi *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (1).

La obra de Pestalozzi, terminada su exposición doctrinal, sólo ofrece un interés secundario.

Burgdorf, Münchenbuchsee é Yverdon atrajeron, sin embargo, la atención de Europa, y fueron origen, á pesar de sus defectos, de un notable progreso pedagógico.

Stápfer tuvo por sucesor en el ministerio á Mohr, más entusiasta de Pestalozzi todavía que el mismo Stápfer. Mohr reanimó la suscripción en favor del Instituto de Burgdorf, obtuvo para él más subvenciones del gobierno, excitó á los maestros suizos á que siguieran los cursos normales de Pestalozzi y recomendó sus libros elementales.

En 1801 Tóbler, quizás por disensiones con Buss, se marchó á Basilea, donde estableció un colegio para alumnos internos, y su hueco fué ocupado por Neef, pastor protestante, soldado y maestro de primera enseñanza, y por Weiss, que estuvo poco tiempo en Burgdorf.

Pestalozzi, convencido de su insuficiencia, quiso entregar á Tóbler el Instituto; pero Tóbler no aceptó el ofrecimiento.

El 15 de agosto de 1801 murió en Neuhof Jacobo, el hijo de Pestalozzi, sin que el padre ni la madre le asistieran en

su muerte. La madre estaba en Hállwil (1) y Pestalozzi en Burgdorf.

En octubre de dicho año el librero Enrique Géssner (á quien van dirigidas las cartas que forman la obra) publicó *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (2), que suscitó á la vez entusiasmo y contradicciones.

En este mismo año de 1801 se publicó también, y á expensas del gobierno suizo, *Instrucción para enseñar á deletrear y leer* (3).

Los trastornos políticos de Francia, reflejados en Suiza, dieron luego el poder á los «octobristes», que nada hicieron en favor de Pestalozzi.

Entre tanto, el Instituto de Burgdorf comenzó á decaer: en el colegio había 48 alumnos, pero la escuela normal no tenía más que uno.

La viuda de Jacobo Pestalozzi se trasladó á Burgdorf á vivir con su suegro, dejando á Teófilo Pestalozzi en Neuhof al cuidado de la sirvienta Isabel, y encargándose ella en Burgdorf de la administración interior del Instituto.

Arrojados del poder los «octobristes», Pestalozzi volvió á gozar de la protección oficial y, por decreto del gobierno suizo de 28 de abril de 1802, se le renovó la subvención que antes disfrutaba.

A ruego de Pestalozzi fué inspeccionado oficialmente el Instituto de Burgdorf, y para facilitar el trabajo, el mismo Pestalozzi redactó una memoria que Níederer publicó el 1828 en sus *Pestalozzische Blätter* con el título de *Pestalozzi's Selbstschilderung*.

El informe de dicha comisión fué enteramente favorable á Pestalozzi; pero este hombre singular interrumpió su labor de

(1) Población del cantón de Argovia (Suiza), á unos 9 kilómetros al S. O. de Wóhlen.

(2) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*

(3) *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren.*

(1) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*

maestro para tomar parte en el movimiento político de aquella época, escribió un opúsculo titulado *Opiniones sobre las cuestiones respecto de las cuales debe Suiza dirigir principalmente su atención* (1), y, elegido diputado de la «Consulta» suiza por el cantón de Zurich, se trasladó á París el 30 de octubre de 1802, dejando en manos de Krüsi y Buss el Instituto de Burgdorf.

En París fué deshecho el partido unitario, al cual pertenecía Pestalozzi; pero Pestalozzi hizo allí propaganda de su método. Hasta solicitó una audiencia de Napoleón; pero el primer Cónsul dijo que «no tenía tiempo para tratar del *a b c*».

La anécdota será exacta ó no; pero, como dice Guillaume, es verosímil.

Pestalozzi, convencido de la inutilidad de su estancia en París, volvió á Burgdorf en los primeros días de febrero de 1803, sin haberse terminado las sesiones de la «Consulta».

El gobierno suizo siguió protegiendo el Instituto de Burgdorf con recomendaciones oficiales y recursos pecuniarios, á más de haber concedido á Pestalozzi el privilegio de imprimir sus tres libros elementales: *El libro de las madres ó dirección para las madres que quieren enseñar á sus hijos á observar y á hablar*, primera parte (2); *A B C de la intuición ó enseñanza intuitiva de las relaciones de medida (alfabeto de la intuición)* (3), y *Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas (libro de cálculo)* (4), que se publicaron durante el año 1803.

Por la misma época Pestalozzi escribió, bajo el epígrafe *Der natürliche Schul-*

(1) *Ansichten über die Gegenstände auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat.*

(2) *Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes Heft.*

(3) *A B C der Anschauung, oder Anschauungs-Lehre der Massverhältnisse. Erstes und Zweytes Heft.*

(4) *Anschauungs-Lehre der Zahlverhältnisse. 3 Heft.*

meister (1) unos ejercicios de lenguaje que el autor no consideró dignos de ser publicados, pero que Krüsi publicó el año 1829 (dos años después de la muerte de Pestalozzi) con el título de *Enseñanzas de un padre bajo la forma de explicaciones morales del vocabulario: testamento del padre Pestalozzi á sus discípulos* (2).

En marzo del citado año de 1803 quedó suprimido, por el Acta de mediación, el Consejo ejecutivo de la República suiza; pero los cantones Berna, Lucerna y Zurich manifestaron ayudar á Pestalozzi en cuanto les fuera posible.

En el verano de 1803 Pestalozzi aumentó el personal del Instituto con Níederer (3), pastor protestante del cantón de Ápenzell; con von Múralt, joven teólogo, que prefirió al cargo de preceptor de los hijos de Mme. Staël el de maestro del Instituto de Burgdorf; con Tóbler, que, ya casado, volvió al lado de Pestalozzi, y con otros dos auxiliares llamados Nanmy y Hopf.

El Instituto de Burgdorf tuvo entonces su época más brillante. Fué muy visitado (4), dió origen á varias obras descriptivas y comenzó á ser copiado en el extranjero.

Pero faltaron los recursos, y el 26 de febrero de 1804 el Consejo del cantón de Berna resolvió que Pestalozzi evacuara el edificio de Burgdorf antes del 1.º de julio de dicho año, cediéndole en cambio, y sólo por un año, el de Münchenbuchsee (5).

(1) *El maestro de escuela natural.*

(2) *Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen. Ein Vermächtniss vom Vater Pestalozzi an seine Zöglinge.*

(3) Níederer fué por entonces tan querido de Pestalozzi, que llegó á decir de él que era el primero de sus hijos; pero más tarde Níederer fué uno de los más crueles atormentadores del famoso pedagogo suizo.

(4) Entre las personas notables que visitaron á Pestalozzi en Burgdorf figura Hérbart, que le visitó en el año 1799.

(5) Población del cantón de Berna, 10 kilómetros al SO. de Fraubrunnen.

Pestalozzi trasladó su establecimiento de enseñanza á esta población, y, por consejo de Múralt, Tóbler y otros amigos, en 1.º de julio de 1804 cedió su dirección y propiedad á Féllenberg, mediante una pensión que Pestalozzi había de recibir.

Pestalozzi envió su familia á Neuhof, y, aceptando un ofrecimiento generoso que le habían hecho en Yverdón, decidió fundar otro establecimiento de enseñanza, sin perder de vista al de la próxima población de Münchenbuschee. En Münchenbuschee, y de acuerdo con Pestalozzi, quedaron Féllenberg, Tóbler, Múralt y Hopf, á quienes se unieron en calidad de maestros, dos antiguos discípulos del famoso pedagogo suizo llamados Stéiner y Schmid (1); pero por el mes de septiembre del año 1804, después de inaugurado el Instituto de Yverdón (2), se manifestaron las primeras disensiones de Féllenberg con Pestalozzi y sus colaboradores.

Féllenberg pidió la devolución de las cantidades que había adelantado, y aunque Pestalozzi llegó pronto con su discípulo á una reconciliación amistosa, Féllenberg, en marzo de 1805, suplantó á Pestalozzi en el Instituto de Münchenbuschee; uno y otro fueron actores de escenas violentas. Féllenberg llegó á decir que él hu-



ESCUDO DE YVERDÓN

(1) Schmid era del Tirolo y católico. Dominó pronto á Pestalozzi, aunque siéndole siempre fiel.

(2) O Yverdún (Eborodunum, de los romanos), población del cantón de Vaud (Suiza), á 28 kilómetros al N. de Laussane y al extremo S. O. del lago de Neuenbürger ó de Neuchâtel. Yverdón es el nombre francés: el nombre de esta población en alemán es Iferten.

El antiguo castillo que en Yverdón ocupó el establecimiento de Pestalozzi fué construído por el duque Conrado de Zähringen, en el siglo XII (año 1135). El edificio está ocupado actualmente por las escuelas primarias del municipio, una biblioteca y un museo arqueológico.

biera exigido á Pestalozzi una reparación por las armas si Pestalozzi hubiese sido hombre de honor.

El Instituto pestalozziano de Yverdón vivió veinte años: de 1805 á 1825.

El número de alumnos de este Instituto fué mayor que el del Instituto de Burgdorf; pero el sistema de educación se desnaturalizó en parte, porque los padres de los niños pidieron con insistencia que allí aprendiesen también las materias de la segunda enseñanza; y esto excedía al plan y á la misma capacidad de Pestalozzi.

El problema se complicó con la apertura en Yverdón, el año 1806, de otro Instituto especial para señoritas, que Pestalozzi puso primeramente bajo la dirección de Krüsi y Hopf, y luego, en 1807, bajo la dirección de su nuera, la viuda de Jacobo Pestalozzi, á la sazón casada en segundas nupcias con Cúster.

En 1807 la mujer de Pestalozzi llegó á Yverdón, y vivió en el edificio del Instituto, aunque sin hacer vida común con su marido.

El Instituto de Yverdón llegó á contar, á fines de año, 143 alumnos, de los cuales 82 eran suizos y los demás extranjeros. Las alumnas en el Instituto eran entonces 17.

El Instituto de Yverdón fué muy visitado por extranjeros. Entre ellos se cuentan Mme. de Staël, que le visitó en los primeros días del año 1808; Froebel, en el mismo año; Jullien de París, en 1810; Bell, en 1816, y C. Mayo, en 1819 (1).

(1) Mayo fué un discípulo entusiasta de Pestalozzi que publicó, entre otras obras de Pedagogía, una serie graduada de lecciones de cosas, bajo este epigrafe:

Lessons on objects. 13th edition. London 1853.

Biblioteca del Museo Pedagógico de París.

De la primera edición de esta obra, que perfecciona y completa el sistema de lecciones de cosas de Pestalozzi, hay una traducción castellana publicada con este título:

Lecciones sobre objetos para niños de cinco á ocho años: por C. Mayo. Madrid. Imprenta del Colegio de sor-domudos. 1849. 156 págs. 8.º m.

Por los años 1806 á 1808 se produjo en España una rápida propaganda del sistema de educación de Pestalozzi, y por este tiempo, el famoso pedagogo de Zurich compuso las siguientes obras, que dictaba diariamente á uno de sus amigos.

Revista de Educación, publicada por Pestalozzi (1). De esta revista no salió á luz más que un solo número, impreso en Leipzig, en el año 1807.

Ojeada sobre mis puntos de vista y mis ensayos de educación (2).

Informe dedicado á los padres y al público sobre el estado y organización del establecimiento de Pestalozzi en 1807 (3).

Gaceta semanal para la educación del hombre (4), por H. Pestalozzi y sus amigos, 1807-1812. Aunque esta *Gaceta* debía ser semanal, se publicaba irregularmente.

Estas obras fueron inspiradas y hasta redactadas en gran parte por Niederer, que, á la sazón, gozaba de gran influencia sobre Pestalozzi.

Poco tiempo después Niederer tuvo en Schmid, respecto de su influencia sobre Pestalozzi, un competidor formidable. Pestalozzi, amargado con esta rivalidad, intentó destruirla, pero sus esfuerzos fueron inútiles.

En el año 1808 Tóbler, Hopf y Barraud, colaboradores y auxiliares los tres de Pestalozzi, marcharon de Yverdón á Bergerac para dirigir allí otro Instituto pestalozziano.

El 20 de julio de 1809 Pestalozzi (y no sin la oposición de Schmid, que advertía el decaimiento del Instituto de Yverdón), solicitó de la Dieta suiza una inspección

oficial, que le fué concedida; y á estudiar el método de Pestalozzi fueron á Yverdón, en noviembre de dicho año, Abel Mérian, miembro del cantón de Basilea; el P. Girard, de Friburgo, y Federico Tréchsel, profesor de Matemáticas en Berna.

Estos delegados de la Dieta suiza permanecieron seis días en Yverdón, y el padre Girard redactó inmediatamente un informe que, por orden de la Dieta, se publicó en francés y alemán, en junio de 1810. Este informe no fué favorable para Pestalozzi, pues el P. Girard afirmó en él que las doctrinas del famoso pedagogo suizo no eran tan nuevas como algunos de sus admiradores suponían y que el Instituto tenía aún defectos é imperfecciones.

La Dieta ultimó este asunto manifestando á Pestalozzi el reconocimiento de la Patria hacia su obra; pero no le concedió recursos de ninguna clase.

En 1810 se marcharon de Yverdón Schmid, Múralt y otros antiguos colaboradores del Instituto.

Durante los años 1811 á 1813 el Instituto de Yverdón fué atacado en impresos varios, y Pestalozzi y Niederer, descuidando la administración del establecimiento, gastaron tiempo y dinero en publicar otros trabajos para refutar las acusaciones de sus enemigos.

La mayor parte de estos trabajos eran de Niederer; pero consta como original de Pestalozzi el que se titula *Una palabra abierta (franca) al patriota antiguo y vejado de su ciudad natal* (1), escrito para contestar á los artículos que un canónigo de Zurich, llamado Bremi, escribió contra el Instituto de Yverdón.

Este opúsculo de Pestalozzi se publicó con otro de Niederer en Zurich, en el mes de junio de 1813, formando un volumen

(1) *Journal für die Erziehung*, herausgegeben von H. Pestalozzi.

(2) *Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche*.

(3) *Bericht an die Eltern und an das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzi'schen Anstalt in Iferden*, von Pestalozzi.

(4) *Wochenschrift für Menschenbildung*, von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden.

(1) *Ein offenes Wort eines gekränkten alten Patrioten an seine Vaterstadt*.

de 446 págs., como segunda parte de *La empresa educativa de Pestalozzi y sus relaciones con la civilización contemporánea* (1).

En 1813 la situación económica del Instituto de Yverdon era crítica. En tres años el déficit se elevó á 30.000 francos. Pestalozzi solicitó un préstamo, pero no lo consiguió, y pagó á sus principales acreedores con bienes de su mujer.

La señora de Pestalozzi entonces, para poner á salvo el patrimonio del nieto, consiguió judicialmente que sus bienes fuesen administrados por un tutor.

Pestalozzi, para aligerar el peso de sus obligaciones, cedió el Instituto de señoritas á Mlle. Rosette Kasthöfer, que poco después se casó con Niederer y fué luego motivo de nuevos disgustos para el desgraciado pedagogo.

La decadencia del Instituto para varones seguía en aumento: maestros y discípulos le dejaban, y hasta la misma mujer de Pestalozzi, descontenta de lo que en Yverdon pasaba, se marchó á Neuhoft con su nieto Teófilo.

En enero de 1814 los austriacos quisieron instalar un hospital militar en el castillo de Yverdon; pero Pestalozzi visitó al zar Alejandro en Basilea y pudo evitarlo.

Pestalozzi habló con entusiasmo al Zar de la reforma de las escuelas y de la emancipación de los siervos... El Zar le contestó con una sonrisa, y unos meses más tarde le concedió la cruz de San Wladimiro, de cuarta clase.

Pestalozzi visitó entonces en Neuchâtel, también sin resultado alguno, al rey de Prusia.

En 1815, abolida ya el Acta de mediación, fué aprobado el Pacto federal por el

(1) *Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur.*

Congreso de Viena, y con tal motivo volvió Pestalozzi á sus andanzas políticas, publicando una proclama que tituló *A la inocencia, á la formalidad y á la magnanimidad de mi Patria* (1), en la cual, al decir de Guillaume (2), comienza á notarse la decadencia intelectual de Pestalozzi.

Entre tanto, el Instituto iba de mal en peor, y para evitar la ruina total, Jullien de París propuso la creación de un consejo administrativo, y la aceptación de esta propuesta calmó un tanto á los acreedores.

El carácter de Pestalozzi se hizo entonces insufrible: se entregaba fácilmente á la ira, y luego pedía de rodillas que le perdonasen.

De esta situación da clara idea la siguiente eskuela que, en el mes de enero de 1815, dirigió Pestalozzi á Niederer, y que Biber publicó, en la página 127 de su *Contribución á la biografía de Pestalozzi y á la ilustración de su última obra Los destinos de mi vida, etc., según su correspondencia, sus obras y otros documentos* (3).

«Después de una noche espantosa.—La sangre del cordero en la boca del león no le hace estremecerse, al contrario: es para él como la leche de la madre para el niño que mama, porque la ferocidad es su naturaleza. Yo no te dirigiré en adelante ruego alguno: ninguna queja saldrá más de mis labios. Dios vendrá en ayuda del desgraciado que había puesto su esperanza en ti: él impedirá que desespere, en su miseria, de ti y de él mismo. ¡A ti, á

(1) *An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes.*

(2) Véase la obra citada, págs. 317-318.

(3) *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift: «Meine Lebensschicksale u. s. f.» nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet, und mit anderweitigen Urkunden belegt.* St. Gallen. 1827. xiv + 342 págs.

finés de este mes de enero, cuyo aniversario has celebrado tú mismo con palabras tan llenas de elevación religiosa y de filial sentimiento!

PESTALOZZI.»

Y de tal manera su estado de ánimo se agravó, que su mujer creyó que debía volver de Neuuhof á Yverdón para cuidar del infortunado maestro.

Al poco tiempo, en abril de 1815, Schmid, cediendo á repetidas instancias de Niederer y aun de Pestalozzi, volvió á Yverdón.

Schmid hizo algunas reformas en la organización del Instituto de Pestalozzi (1), que le atrajeron la malquerencia de los que abusaban del desconcierto.

El 11 de diciembre de 1815 murió la señora de Pestalozzi (2). A los pocos días, un maestro alemán, de Sajonia, llamado Blochmann, secundado por Krüsi y Ramsauer, dirigían á Pestalozzi una acusación contra Schmid, y como no fuera atendida por Pestalozzi, los firmantes se separaron del Instituto, y Krüsi organizó en Yverdón otro establecimiento de enseñanza con el cándido apoyo de Pestalozzi, que llegó hasta procurarle los primeros discípulos sacándolos de su Instituto.

Las discusiones dividieron también pronto á Niederer y Schmid. Niederer, que era un metafísico, tuvo celos de la confianza que Pestalozzi puso en Schmid, que era un hombre práctico.

En el otoño de 1816 la marcha del Instituto de Yverdón era satisfactoria. Con-

taba con 100 alumnos (la mayor parte ingleses), y el presupuesto ordinario del establecimiento estaba nivelado.

Schmid pensó en extinguir las deudas de Pestalozzi, y al efecto, comenzó en el mes de noviembre las negociaciones con un librero de Stúttgart, llamado Cotta, para hacer una edición completa de las obras de su maestro.

La suscripción abierta para este fin fué anunciada por Pestalozzi en un llamamiento que dirigió al público en marzo de 1817.

En febrero de este mismo año llegó á Yverdón un alemán llamado Lautz, que trató de embaucar á Pestalozzi y de suplantarlo á Schmid. Al efecto, llevó al Instituto maestros alemanes, y un día consiguió que se declarasen en huelga; pero Schmid logró dominar el conflicto.

Niederer agravó la situación del Instituto separándose de él. Este discípulo de Pestalozzi había dejado de ser maestro del Instituto el 1.º de enero de 1817; pero, en su calidad de pastor protestante, se comprometió á terminar la enseñanza religiosa que los alumnos necesitaban para hacer la primera comunión el día de la Pascua de Pentecostés.

Se verificó esta ceremonia solemnemente el día 25 de mayo de 1817 en un salón del antiguo palacio que ocupaba el Instituto, y Niederer, que predicó en dicho acto un sermón á los discípulos de Pestalozzi, se aprovechó insólitamente de aquella circunstancia, y delante de gran número de invitados á la fiesta, declaró, cuando nadie podía imaginarlo, que se separaba del Instituto por razones de conciencia.

Pestalozzi protestó públicamente del acto de Niederer, y le dijo que él había sido llamado para edificar cristianamente á los alumnos y no para hablar desde la cátedra del sacerdote de rencillas personales.

(1) Una de ellas fué separar la vida económica del Instituto de Pestalozzi del de señoritas, que estaba á la sazón á cargo de la señora de Niederer.

(2) Sus restos mortales se hallan en el cementerio de Yverdón, y en su epitafio se dice que Ana Schulthess fué «digna esposa de Pestalozzi, el amigo de los pobres, el bienhechor del pueblo, el reformador de la educación, asociada incondicionalmente durante cuarenta y seis años á su obra de sacrificio.»

Datos sueltos de la biografía de Pestalozzi permiten suponer que Niederer y otros maestros del Instituto desconfiaban de las ideas religiosas de Pestalozzi y de Schmid, que era católico.

Niederer y su mujer reclamaron de Pestalozzi el pago de algunas cantidades, y esta reclamación, que tuvo muy lamentables incidentes, llegó á exasperar de tal manera á Pestalozzi, que sus íntimos temieron por la razón del famoso pedagogo.

Schmid, para calmarle, le llevó á una aldea del Jura, llamada los Bullets, más arriba de Grándson, donde Pestalozzi compuso algunos versos.

Vuelto Pestalozzi á Yverdón, le propusieron Jullien de París y Féllenberg que dejase el Instituto. Jullien invitó á Pestalozzi á pasar unos días en Berna; aceptó Pestalozzi la invitación, y de allí fué á Hófwil, donde se manifestó conforme con el proyecto.

Pestalozzi, que á la sazón estaba falto de fuerzas, fué á restablecer su salud á Diemerswil, y allí Féllenberg le obligó á firmar un contrato leonino, que Schmid intentó anular, sin conseguir otro resultado que la irreconciliable enemistad de Féllenberg.

La situación económica de Pestalozzi, entre tanto, había mejorado mucho. La suscripción de sus obras llegaba á fines del año 1817 á la cantidad de 100.000 francos (1), de los cuales 50.000 correspondían á Pestalozzi, según el contrato firmado con el editor. Pestalozzi, que era generoso, decidió fundar con este capital un asilo de pobres, y aunque Schmid se opuso al proyecto por considerarle temerario, Pestalozzi no le hizo caso alguno,

y el 12 de enero de 1818, día en que cumplió setenta y dos años de edad, hizo pública su decisión en un fervoroso discurso que dirigió á los profesores y á los discípulos del Instituto de Yverdón, llamando á todos con palabras conmovedoras á colaborar en el proyectado asilo (1).

Schmid y aun Féllenberg respondieron al llamamiento del viejo maestro; pero Niederer y Krüsi no dieron oídos á las ardientes palabras de Pestalozzi.

Por el contrario, Krüsi, el mismo día 12, contando con la cooperación de Niederer y Näf, que había fundado en Yverdón un establecimiento para la enseñanza de sordomudos, anunció, como discípulo de Pestalozzi, la fundación en el mismo Yverdón, de un colegio para niños.

Pestalozzi pidió al Consejo de Estado del cantón de Vaud que prohibiese á Krüsi y á sus amigos el ejercicio de la enseñanza en Yverdón; pero la súplica no fué atendida.

Pestalozzi comenzó en seguida á trabajar en su asilo de niños, y le estableció en una modesta casa que alquiló en Clindy (2), lugar próximo á Yverdón.

La estancia de los niños pobres en el asilo de Clindy era gratuita, y por este motivo hubo pronto muchos aspirantes, con lo cual el asilo pudo inaugurarse solemnemente el domingo 13 de septiembre de 1818.

Pero como los recursos pecuniarios eran escasos, Pestalozzi, al día siguiente de la inauguración del asilo, dirigió un llamamiento á los ingleses, escrito en inglés, con este título: *Memorial de Pestalozzi al público británico, solicitando que le ayude con suscripciones para réa-*

(1) En esta suscripción figuraron varias personas reales, como el Emperador de Rusia, que suscribió 5.000 rublos, y los Reyes de Prusia y de Baviera, que suscribieron cantidades menos importantes.

(1) En este discurso hizo Pestalozzi curiosas semblanzas de Schmid, Niederer y Krüsi.

(2) Clindy ó Glendy es una aldea que se halla á un kilómetro, próximamente, al N. E. de Yverdón, á orillas del lago de Neuchâtel.

lizar su plan de una escuela preparatoria de maestros y maestras para el pueblo, á fin de que la humanidad pueda recibir á tiempo los primeros principios de instrucción intelectual de su madre (1).

Pestalozzi admitió además en el asilo de Clindy cierto número de niños, pensionados por protectores de la obra. En este asilo había también niñas.

A fines del año 1818 Pestalozzi, auxiliado por el inglés C. Mayo, que estuvo tres años en Yverdón, intentó hacer estudios especiales sobre la enseñanza del francés, del inglés y del latín.

En el año 1819 Pestalozzi trasladó á Yverdón el asilo de Clindy. Este cambio fué desaprobado por el Ayuntamiento de Yverdón, que se opuso á la reunión en un mismo local de niños pobres y pudientes, de niños y niñas; pero Pestalozzi no alteró por esto su plan, y á fines del año 1820 publicó un folleto titulado: *Una palabra sobre el estado actual de mis trabajos pedagógicos y sobre la nueva organización de mi establecimiento* (2), en el cual manifestó que su propósito era que sus educandos hiciesen vida de familia, y aseguró además que los resultados habían sido enteramente satisfactorios.

En este folleto indicaba también Pestalozzi que los jóvenes del Instituto de Yverdón se preparaban para la carrera del magisterio.

Pestalozzi, para asegurar la vida del Instituto, agregó al profesorado del establecimiento á su nieto Teófilo, é intentó

(1) *The adress of Pestalozzi to the British public, soliciting them to aid by subscriptions his plan of preparing school masters and mistresses for the people, that mankind may in time receive the first principles of intellectual instruction from their Mothers.* Yverdón, 1818, 13 páginas.

De este folleto hay ejemplar en el Museo pedagógico de Paris.

(2) *Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen und über die neue Organisation meiner Anstalt.*

que el concejo de Yverdón conviniese con Schmid la forma legal que había de tomar el Instituto después de la muerte de Pestalozzi; pero Níederer, Krüsi y Näf hicieron fracasar el proyecto y dirigieron nuevos ataques á Pestalozzi y Schmid, que dieron lugar á pleitos y procesos escandalosos.

Pestalozzi quería terminarlos y pidió al matrimonio Níederer que «le dejasen bajar en paz á la tumba».

Después de un intento de convenio, se recrudeció la guerra de Níederer contra Pestalozzi y Schmid; entre tanto uno de los procesos llegó á su término, y Pestalozzi y Schmid fueron condenados por injuria á seis meses de prisión; pero las diferencias de estos pertinaces enemigos quedaron terminadas con el convenio de 31 de diciembre de 1823, que firmaron Pestalozzi, Schmid, Níederer, Krüsi y Näf, y una sentencia de un tribunal de árbitros (1), que, para los efectos económicos, aceptaron ambas partes en el citado convenio.

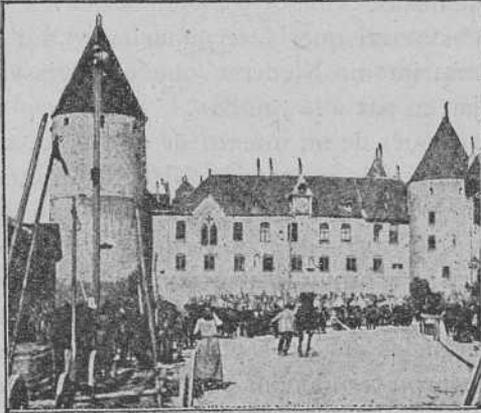
Pestalozzi en el año 1822 ordenó la construcción en Neu Hof de un edificio que había de realizar el proyecto que Pestalozzi acariciaba hacía mucho tiempo: la creación de un asilo de pobres en aquel lugar.

Pensaba él dotarle de maestros reclutados de sus alumnos gratuitos de Yverdón; pero como no hubo ninguno que respondiese á este llamamiento, y además Pestalozzi se halló de nuevo falto de recursos, tuvo que renunciar á su proyecto después de terminado el edificio.

Y no fué esto sólo, sino que Níederer y sus amigos consiguieron que el Consejo de Estado del cantón de Vaud expulsase de Yverdón á Schmid, con lo cual el Ins-

(1) Esta sentencia lleva fecha del 30 de noviembre de 1824.

tituto de Pestalozzi, que fué la fundación escolar más acreditada del famoso pedagogo suizo, comenzó á decaer; y puede decirse que á fines del año 1824 ya no existía, aunque el fundador vivía aún en él.



ESTADO ACTUAL DEL CASTILLO DE YVERDÓN

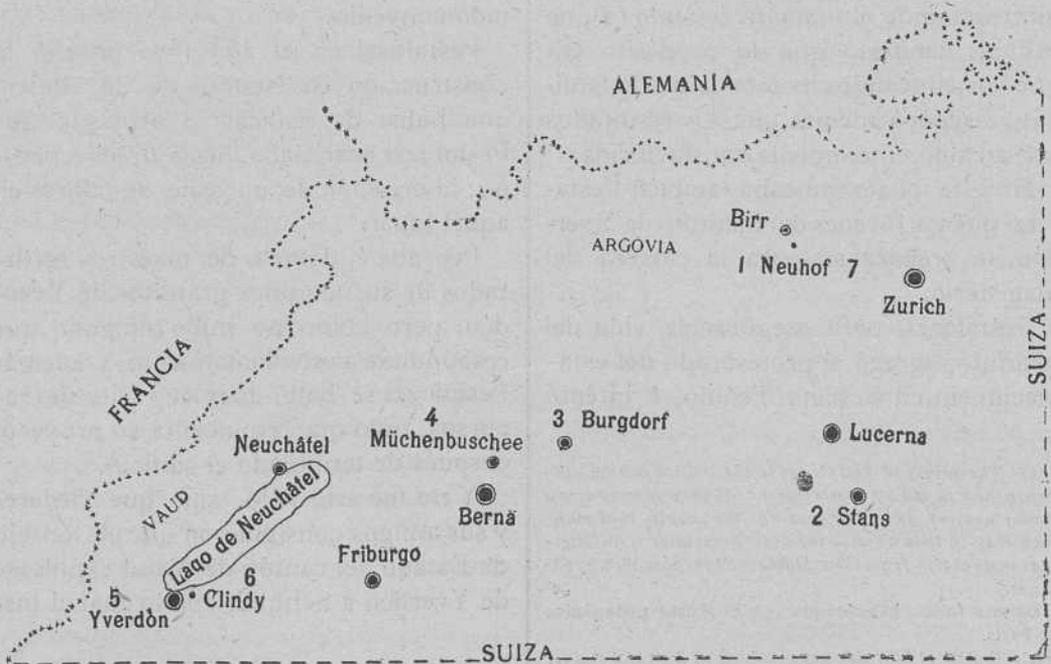
El día 2 de marzo de 1825, después de haber despedido á los pocos alumnos que

quedaban en el Instituto, Pestalozzi y Schmid se trasladaron á Neuhof, donde Teófilo esperaba á su abuelo para que en aquel retiro terminase los días de su vida.

El edificio que ocupó el Instituto de Yverdón está hoy convertido, como delicado recuerdo á su fundador, en escuelas primarias de la villa, donde se educan centenares de niños.

Pestalozzi intentó aún realizar su proyecto de asilo en Neuhof con los recursos que le produjeran una edición inglesa y otra francesa de sus obras, y, al efecto, comisionó á Schmid para que en París y en Londres se hiciesen las ediciones proyectadas; pero el viejo pedagogo no tuvo tiempo para ver realizado el sueño de su asilo en Neuhof, ni siquiera el de la publicación de las proyectadas ediciones de sus obras.

Pestalozzi, durante esta ausencia de Schmid, en el año 1826, escribió *El canto*



MAPA DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA Y BENEFICENCIA FUNDADOS POR PESTALOZZI
1. NEUHOF.—2. STANS.—3. BURGENDORF.—4. MÜNCHENBUSCHEE.—5. YVERDÓN.—6. CLINDY.—7. NEUHOF

del cisne (1), que es la primera parte de su autobiografía, y su continuación titulada: *Los destinos de mi vida como jefe de mis Institutos de educación en Burgdorf é Yverdón* (2).

En estas obras Pestalozzi declara sinceramente sus defectos, y juzga con no menos severidad los ajenos.

El día 3 de mayo de 1825 fué Pestalozzi elegido Presidente de la Sociedad Helvética, y para la reunión que el 26 de abril del año siguiente se celebró en Langenthal, el viejo pedagogo escribió un discurso, que leyó el pastor protestante Schüler, Secretario de la Sociedad.

Este discurso se publicó en el tomo XIV de las obras completas de Pestalozzi, editadas por Cotta con el siguiente título: *Discurso que pronuncié en Langenthal como Presidente de la Sociedad Helvética* (3).

Pestalozzi, además del discurso de que se ha hecho mención, había compuesto para la citada junta de la Sociedad Helvética otro trabajo de que no se dió lectura: era una memoria sobre educación, titulada *Ensayo de un bosquejo sobre la esencia de la idea de la educación elemental y sobre los esfuerzos de mi vida para*

poner esta elevada idea en una más clara luz y hacer visible su aplicación (1).

El día 21 de julio de 1826, Pestalozzi, acompañado de Schmid, visitó el asilo de huérfanos de Beuggen (2). En dicho asilo se organizó una fiesta en su honor, los asilados cantaron una famosa poesía de Goethe, titulada *Wanderer's Nachtlied* (3) y le ofrecieron una corona de encina, que Pestalozzi rehusó, diciendo: «Yo no merezco esta corona: pertenece á la inocencia.»

Pestalozzi, á pesar de sus años y de sus achaques, tomó aún parte el 21 de noviembre de 1826 en la reunión celebrada en Brugg por la Kulturgeellschaft (4) del distrito. En esta reunión Pestalozzi hizo que Stéiger, el pastor protestante de Birr, leyese su *Ensayo de un bosquejo de la esencia de la idea de la educación elemental...*, que ya queda citado.

Nuevos ataques de Fellenberg y de otros enemigos de Pestalozzi, en especial de Biber, amargaron otra vez la vida del viejo pedagogo suizo, que quiso defenderse de ellos; pero cayó gravemente enfermo, tuvo que trasladarse á Brugg el 15 de febrero de 1827, y allí, ante el pastor protestante de Birr, otorgó testamento, del cual son las siguientes palabras:

«Estoy cercano á la muerte. Hubiera deseado vivir algunos meses más por mi obra, por mi justificación y la de Schmid; pero estoy resignado y muero sin pesar. Schmid será mi sucesor y el padre de mis niños.

»La Providencia lo ha decidido de otro modo, y yo lo acato. Pero como no podré

(1) *Schwanengesang*.

(2) *Meine Lebensschicksale [II] als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten*.

(3) *Rede, die ich als diesjährigen Präsident der Helvetischen Gesellschaft den 26. April 1826 (a) in Langenthal gehalten*.

Este discurso había sido publicado antes con el siguiente título: *Rede in der Versammlung der helvetischen Gesellschaft. Gehalten am 26. April 1826 in zu Langenthal, von ihrem Vorsteher, H. Pestalozzi, von Zurich, im Neuhof bei Birr*. 117 páginas.

(a) Guillaume, en la obra citada, pág. 421 dice, 1828; pero debe de ser errata de imprenta. El mismo autor, en el largo artículo dedicado á Pestalozzi en el *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, publicó sous la direction de Buisson, pág. 2352, dice 1826, y así debe ser, teniendo en cuenta los demás datos que con relación al tiempo suministra el texto.

Roger de Guimps, en la página 474 de su *Histoire de Pestalozzi* dice también 1826, y la misma fecha cita Israel en su *Bibliografía de Pestalozzi*, tomo XXV de *Monumenta Germaniae Paedagogica*, páginas 586-587.

(1) *Versuch einer Skizze über das Wesen der Idee der Elementarbildung, und über meine Lebensbestrebungen, diese hohe Idee in ein heiteres Licht zu setzen und die Möglichkeit ihrer Anwendung in die Augen fallen zu machen*.

(2) Población del gran ducado de Baden (Alemania), á 19 kilómetros al E. de Basilea.

(3) *Canción nocturna del caminante*.

(4) Sociedad de cultura.

hablar desde la tumba, conjuro hoy á todos mis enemigos, declarados y ocultos..., yo los conjuro á todos, sobre mi lecho mortuario y en nombre de la justicia del cielo, para que lleven sus acusaciones á los tribunales y obligar á hacer por la autoridad competente una investigación severa sobre todas las malas acciones que se imputan á Schmid y á mí.

»Ojalá que la paz que voy á encontrar [después de mi muerte] pudiera darla también á mis enemigos.

»En todo caso yo los perdono.» «Yo bendigo á mis amigos, y espero que se acuerden con afecto del que ya no existe, y que después de mi muerte continuarán consagrando sus esfuerzos á realizar las aspiraciones de mi vida.»

Pestalozzi hizo en su testamento calurosa defensa de Schmid y le encargó que le vindicase.

El testamento de Pestalozzi fué publicado por Schmid en la *Fellenberg's Klage gegen Pestalozzi* (1).

Pestalozzi, hospedado en un departamento del piso bajo del hotel «Zum rothen Haus», de Brugg, tuvo el día 16 de febrero de 1827 un acceso de delirio, y el 17 expiró, asistido por su nieto Teófilo y la mujer de éste, que era la hermana más joven de Schmid (2).

El cadáver de Pestalozzi fué llevado al cementerio de Birr, en hombros de los discípulos del famoso pedagogo, á los dos días de ocurrido el fallecimiento.

En la casa donde murió Pestalozzi se colocó el día 17 de septiembre de 1888 una lápida de mármol con esta inscripción:

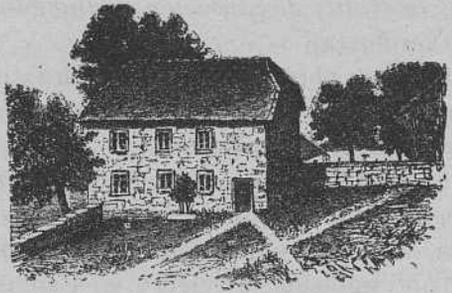
IN DIESEM HAUSE STARB HEINRICH PESTALOZZI
DEN 17 FEBR. 1827 (3)

(1) *Acusación de Fellenberg contra Pestalozzi*, páginas 59-63.

(2) Schmid estaba en París desde el mes de septiembre anterior preparando una edición francesa de las obras de Pestalozzi.

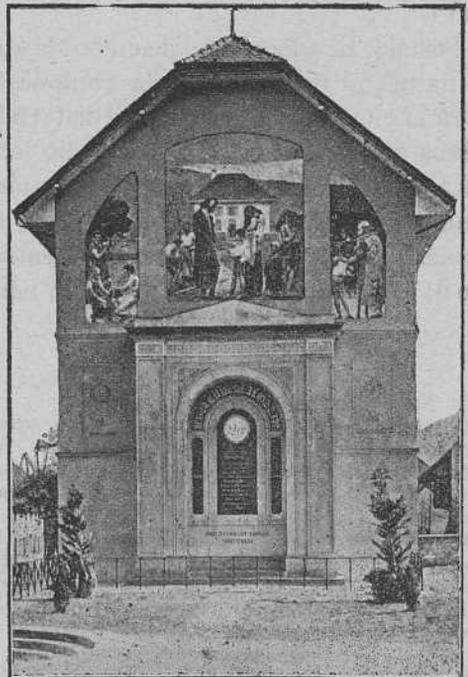
(3) En esta casa murió Enrique Pestalozzi el 17 de febrero de 1827.

Los restos de Pestalozzi estuvieron algún tiempo cobijados bajo las ramas de un rosal.



BIRR.—LA TUMBA DE PESTALOZZI

En 1846 el gobierno de Argovia mandó colocar en una fachada de la escuela de Birr un monumento funerario, «bajo el cual reposan los restos del amigo de los pobres y de los niños».



MONUMENTO DE PESTALOZZI EN BIRR

Este monumento tiene la siguiente inscripción, cuyo texto se halla fielmente

reproducido en la pág. 541 del tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica*:

VATER PESTALOZZI.

Hier ruht

Heinrich Pestalozzi

geboren in Zürich am 12. Januar 1746,
gestorben in Brugg am 17. Februar 1827;

Retter der Armen auf Neuhof,

Prediger des Volkes in «Lienhard und Gertrud»,

Zu Stanz Vater der Waisen,

Zu Burgdorf und Münchenbuchsee

Gründer der neuen Volksschule,

Zu Iferten Erzieher der Menschheit.

Mensch, Christ, Bürger,

Alles für Andre, für sich Nichts.

Segen Seinem Namen.

DER DANKBARE AARGAU.

MDCCCXLVI.

Esta inscripción, traducida al castellano, dice así:

AL PADRE PESTALOZZI.

Aquí reposa

Enrique Pestalozzi

nacido en Zurich el 17 de enero de 1746,
muerto en Brugg el 17 de febrero de 1827.

Salvador de los pobres en Neuhof.

Predicador del pueblo en *Leonardo y Gertrudis*;

Padre de los huérfanos en Stanz;

en Burgdorf y en Münchenbuschee

fundador de la nueva escuela popular;

preceptor de la humanidad en Yverdón.

Hombre, cristiano, ciudadano.

Todo para los otros, para sí mismo nada.

Bendito sea su nombre.

LA ARGOVIA RECONOCIDA.

MDCCCXLVI

El nombre de Pestalozzi es en su patria objeto de una especie de culto, que de año en año se acrecienta.

«El día 12 de enero de 1846, aniversario de su natalicio—dice Compayré (1)—, la gratitud de sus compatriotas le erigió en Birr (Argovia) el primer monumento; pero desde hace veinte años los testimonios de admiración se han multiplicado:

en Zurich y en Yverdón se le han levantado estatuas; en Burgdorf se le han dedicado un medallón y una lápida conmemorativa; y, además, en Zurich, y bajo el patrocinio de su nombre, se instituyó, hacia el año 1875, el museo escolar denominado «Pestalozzianum».



MONUMENTO DE PESTALOZZI EN YVERDÓN (1)

»A estos monumentos que perpetúan su memoria hay que añadir pequeñas muy significativas que atestiguan el afecto popular hacia él. Yo entré en una librería en Zurich, y hallé allí tarjetas postales adornadas con su retrato; me senté en un *restaurant*, y el *menu* de la comida representaba algunas escenas de su vida escolar...

»Y en el «Pestalozzianum», junto á sus manuscritos y á sus libros, se me presenta-

(1) Págs. 12-13 de su opúsculo *Pestalozzi et l'Éducation élémentaire*.

(1) Las inscripciones del monumento de Pestalozzi en Yverdón contienen los mismos pensamientos que la del monumento de Birr.

ron algunas de sus reliquias recogidas por manos piadosas: su bastón, su petaca, un mechón de sus cabellos, su título de doctor de la Universidad de Breslau, que se lo confirió el año 1817... Pero lo que vale más aún que estos monumentos materiales es que la acción de su pensamiento está siempre viva y circulando de escuela en escuela.

»Y en estos últimos tiempos han contribuido á renovar su popularidad los hermosos trabajos de M. L.-W. Seyffarth, que, después de haber publicado, de 1869 á 1872, una edición completa de las obras de Pestalozzi, tiene en preparación otra edición, en la cual incluirá buen número de escritos importantes y aun inéditos.»



MONUMENTO DE PESTALOZZI EN ZURICH

Hay también en Suiza medallas conmemorativas del centenario de Pestalozzi, y los artistas suizos han dedicado muchas

veces su inspiración á la memoria del afromado pedagogo (1).

El año 1879 se creó en Zurich, como anejo del Museo pedagógico suizo, un Museo pestalozziano, con el título de «Pestalozzi-Stübchen» (2), que contiene gran número de libros y documentos originales referentes á Pestalozzi.



ESCU DO DE PESTALOZZI

Pestalozzi ha tenido muchos biógrafos, entre los cuales sobresalen por varios motivos Seyffarth, Roger de Guimps, Morf y Guillaume.

He aquí una nota de los trabajos correspondientes:

Seyffarth, L.-W. *Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt*. Leipzig: 1878 (3).

x + 211 págs. 8.^o

Guimps, M. Roger de. *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*. Lausanne, 1874 (4).

xii + 548 págs. 8.^o m.

Morf, H. *Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung*. Winterthur, 1868 (5).

xii + 335 págs.

(1) Véase *Pestalozzi*, Cantate patriotique avec solos, duos et choeurs. Paroles et musique de Henri Ciroud.

(2) Habitación, cuartito, gabinete ó aposento de Pestalozzi.

(3) Juan Enrique Pestalozzi, expuesto según su vida y sus obras. Leipzig, 1878.

(4) *Historia de Pestalozzi, de su pensamiento y de sus obras*. Lausanne, 1874.

De esta obra hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

Roger de Guimps fué uno de los mejores discípulos de Pestalozzi.

(5) *De la biografía de Pestalozzi. Una contribución á la historia de la educación popular*. Winterthur, 1868.

Véase *Pestalozzi-Bibliographie* von August Israel en *Monumenta Germaniae Paedagogica*, tomo XXXI, página 329.

Guillaume, J. *Pestalozzi. Etude biographique*. París, 1890 (1).
viii + 456 págs. 8.º

Este volumen lleva la reproducción de un retrato de Pestalozzi, ejecutado hacia el año 1824, que se conserva en el Museo Pestalozziano de Zurich.

Como folleto popularizador de Pestalozzi merece citarse el siguiente:

Henri Pestalozzi. Biographie pour la jeunesse. Publié par les soins de la confédération à l'occasion du 150^e anniversaire de la naissance de Pestalozzi le 12 Janvier 1896. Librement traduit du texte allemand de A. Isler et complété par P. Rochat.



UNO RETRATO DE PESTALOZZI

Zurich. 1896.—64 págs. 8.º

Y uno de los más recientes estudios biográficos de Pestalozzi es el de

Pinloche, A. *Pestalozzi et l'Education populaire moderne*. París. 1902.

xii + 218 págs. 8.º.

(1) *Pestalozzi. Estudio biográfico*. París, 1890.

Pinloche, A. *Pestalozzi y la educación moderna*. Traducción de Carlos Docteur. París. 1903.

xii + 227 págs. 8.º m.

La semblanza de Pestalozzi es fácil de hacer, porque la figura del famoso pedagogo suizo es de rasgos muy salientes; mas, como á pesar de esto sería empresa temeraria acometer el empeño por cuenta propia, parece prudente hacer el esbozo con los datos auténticos de sus amigos y admiradores.

De esta manera, si la figura no resulta favorecida, no podrá achacarse el defecto á los adversarios del viejo pedagogo de Zurich, y mucho menos al autor de estas líneas que se ha limitado á recoger y ordenar frases, opiniones y pensamientos ajenos.

Y hay que añadir á esta advertencia que, como verá el que leyere, los principales defectos de Pestalozzi los confesó públicamente él mismo en sus cartas y en sus libros.

Pestalozzi era feo, endeble, enfermizo, picado de viruelas, pecoso y desaliñado en el vestir.

Mordía frecuentemente el extremo de la corbata (1), y llevaba á menudo los calzones desabrochados y las medias caídas sobre los zapatos.

Su mujer, Ana Schulthess, cuando estaba en relaciones amorosas con Pestalozzi, afirmó claramente la fealdad de su novio diciéndole en una carta:

«Créeme, tú tendrías poco que agradecer á la naturaleza si no te hubiera dado esos grandes ojos negros que revelan la bondad de tu corazón y la grandeza de tu alma (2).»

(1) Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, págs. 335 y 375. Roger de Guimps fué nueve años (desde el 1808 al 1817) discípulo de Pestalozzi en Yverdon, y toda su vida continuó tratando con respeto y admiración á su maestro.

(2) Guimps, obra citada, pág. 31.

El historiador Villiemin, que fué dos años (1) en Yverdón discípulo de Pestalozzi, pinta de esta manera el aspecto de su maestro (2):

«Imaginaos, hijos míos, un hombre muy feo, con los cabellos erizados, la cara plagada de picaduras de viruelas y cubierta de pecas, de barbas punzantes y desordenadas, sin corbata, con los calzones (3) mal abrochados, las medias caídas sobre los zapatos, de andar jadeante y brusco; ojos que tan pronto se abren para lanzar una mirada relampagueante, como se cierran para favorecer la contemplación interior; rasgos que unas veces expresan profunda tristeza y otras beatitud llena de dulzura; palabra ó lenta ó precipitada, ó tierna y melodiosa ó que se escapa como el rayo: he aquí la figura de aquel á quien nosotros llamábamos *Pastre Pestalozzi*.»

Buss, uno de los colaboradores del famoso pedagogo suizo, da la siguiente impresión del aspecto de Pestalozzi:

«El bajaba—dice—de una pieza del piso superior, acompañado de Ziemssen, que justamente acababa de llegar á visitarlo, y vino adonde estaba yo, con las medias desatadas, cubierto visiblemente de polvo y como si hubiese sido el desorden mismo (4).»

Y Guimps, también discípulo de Pestalozzi, añade á este propósito (5):

(1) De 1805 á 1807.

(2) Guimps, obra citada, pág. 316.

(3) El texto dice pantalones, pero Pestalozzi usó siempre calzón corto.

(4) «Er kam mit ungebundenen Strümpfen, sichtbar staubig, und wie durchaus zerstört mit Ziemssen, der eben auch ihn zu besuchen angekommen war, aus einem obern Zimmer zu mir herunter.»

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Cómo Gertrudis enseña á sus hijos), edición de Berna y Zurich, de 1801, pág. 117.

En la edición castellana de Leipzig, de 1891, se hallan estas palabras:

«Como se ve, el mismo Pestalozzi transcribió en dicha obra la citada opinión de Buss.» Véase la pág. 68.

(5) *Histoire de Pestalozzi*, pág. 484.

«Nosotros nos sorprendíamos y nos divertíamos un poco cuando le veíamos entrar en las clases con el frac negro, la corbata blanca y la famosa condecoración pendiente del ojal.»

«... recorría las galerías del castillo con una mano en la espalda ó en el bolsillo de la levita y llevando con la otra á los dientes el extremo de su corbata (1).»

La voz de Pestalozzi era ininteligible, y su palabra insegura y premiosa.

«No entendíamos nada de lo que enseñaba—dice su discípulo Juan Ramsauer (2)—porque no lo explicaba nunca, y lo que decía era ininteligible, porque hablaba con tonillo, muy de prisa y muy obscuramente.»

«A las diez de la mañana solía estar ya ronco y cansado.»

«Era muy difícil—añade el mismo Ramsauer (3)—escribir lo que dictaba, bien por su mala pronunciación (Pestalozzi tenía siempre el extremo de su corbata en la boca), bien porque variaba las frases dos ó tres veces.»

«Cuando hablaba había que adivinar por la expresión de su rostro lo que quería decir, porque su palabra no podía seguir el vuelo de su imaginación y de su pensamiento.»

«Su amanuense tenía algunas veces que adivinar las palabras por la entonación de la voz.»

Pestalozzi, como escritor, era confuso é imperfecto (4).

(1) Obra citada, pág. 335.

(2) Véanse su obra *Kurze Skizze meines pädagogischen Leben* (Oldenburg, 1838), págs. 7-10, y *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 154.

(3) Véase Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, pág. 375.

(4) Véase *Compayré et l'Education élémentaire*, página 108.

Don Angel do Rego acaba de publicar una traducción castellana de este opúsculo, primer volumen de una «Biblioteca internacional de Pedagogía» que se publica en Madrid bajo la dirección de dicho Sr. do Rego y D. Domingo Barnés.

Repetía sin cesar los mismos pensamientos, y casi nunca los aclaraba.

La memoria que en calidad de afiliado al iluminismo escribió para el Emperador de Austria José II, al decir de otro iluminado llamado Maquiavelo, era defectuosa en cuanto al estilo, al método y á la claridad (1).

«Es tal el encanto de sus páginas (2) —dice el Sr. Monasterio (3)—que... los lectores... pasan por alto las incorrecciones del lenguaje, en que á veces incurre, como quien no fué versado en el arte de escribir con forma literaria.»

«... á pesar de sus repeticiones infinitas, que muchas veces cansan la lectura, acierta á presentar en su novela un acabado cuadro... (3).»

«Rara vez quedaba [Pestalozzi] satisfecho de su trabajo, que sin cesar corregía y comenzaba de nuevo (4).»

Pestalozzi escribió artículos de periódico, hizo novelas y compuso versos (5); pero no sobresalió en ninguno de estos géneros literarios.

Bien es cierto que, como dice Compayré (6), Pestalozzi fué escritor más por necesidad que por vocación.

En el espíritu de Pestalozzi dominaban las facultades sensitivas: era nervioso, y de imaginación tan exaltada que tenía fama de loco; y más de una vez temieron sus allegados que perdiese la razón.

«Considera—dice el mismo Pestalozzi á Géssner (7)—mi corazón y mi voluntad, mi obra y mi fracaso, mi desgracia y el

temblor desordenado de mis nervios, y mi abatimiento.»

«Pestalozzi—dice Guimps — era, ante todo, un hombre de corazón y de imaginación (1).»

Pestalozzi «soñó más que realizó» (2), y todas sus empresas estuvieron constantemente alimentadas por una serie interminable de ilusiones.

«... era muy desigual. En un momento pasaba de una alegría franca y expansiva á una tristeza taciturna y concentrada.»

«Habitualmente distraído y preocupado, presa de una agitación febril, no podía estar nunca tranquilo (3).»

«[Pestalozzi]—dice Ramsauer (4)—estaba entregado siempre al afecto del momento. Casi al mismo tiempo era muy feliz ó muy desgraciado, muy dulce y cariñoso ó grave y severo; todo le apasionaba... y por su suerte ó su desdicha, todo lo olvidaba prontamente. Así, la historia de su vida no presenta nada continuo...»

Mientras estuvo en Burgdorf no le dejó la manía de ir todas las mañanas, después de la hora de clase, á la ribera del río Emme, donde llenaba sus bolsillos y su pañuelo de piedras, que echaba luego en un rincón de su casa para no volver á acordarse jamás de ellas (5).

Y á este propósito añade Compayré que «su desorden de coleccionador de piedras es imagen de su vida intelectual» (6).

El mismo Pestalozzi aceptó sin protesta la fama que de loco tenía transcribiendo, en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, estas palabras de Buss (7):

(1) Guillaume, *Pestalozzi*, pág. 71.

(2) Las de *Leonardo y Gertrudis*.

(3) Véase el prólogo de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(4) Guimps, obra citada, pág. 335.

(5) Véanse las obras citadas de Guimps, págs. 401-403, y de Guillaume, págs. 355-357, donde se hallan algunas poesías de Pestalozzi.

(6) Obra citada, pág. 31.

(7) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 12 de la traducción castellana del Sr. Sepúlveda. Leipzig, 1891.

(1) Obra citada, pág. 501.

(2) Compayré, obra citada, pág. 112.

(3) Véase Guimps, obra citada, pág. 335.

(4) Guimps, pág. 376.

(5) Guillaume, pág. 154.

(6) Compayré, obra citada, págs. 112-113.

(7) Págs. 67-68 de la edición castellana de Leipzig, 1891.



«La conciencia que tenía de la insuficiencia de mi educación y de mis conocimientos de dibujo y la esperanza de encontrar ocasión de poder hacer mayores progresos en ambos, maduraron en mí la determinación de irme á Burgdorf, á pesar de las advertencias de varias personas que me aconsejaban que no entrase en ninguna asociación con Pestalozzi, atendiendo á que él era medio loco y que nunca sabía bien lo que quería (1). Se justificaba esa leyenda con diversos hechos; por ejemplo, una vez había llegado á Basilea con los zapatos atados con pajas, porque en las puertas de la ciudad había dado las hebillas de su calzado á un mendigo.»

Y en otra carta de la misma obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (2) inserta Pestalozzi un notable diálogo, en el cual aceptó también para él el dictado del loco (3).

«Yo no sabía claramente lo que hacía —dice el mismo Pestalozzi en la primera carta de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*—: solamente sabía lo que quería (4).

(1) «Encuentro inconveniente, como es natural, la publicación de esta parte de mis apreciaciones. Pero Pestalozzi ha insistido en ello y exigido formalmente la exposición sincera de las impresiones que él y todos sus procedimientos han causado en mí.»

(2) Páginas 13-14 de dicha edición, de 1891.

(3) El citado diálogo se halla transcrito en la pág. 96 de este mismo tomo. El texto alemán correspondiente, tomado de las págs. 23-24 de la edición de Viena y Zurich de 1801, dice así:

«F... hat mir in dieser Hinsicht ein sonderbares Freundesgespräch zu Ohren gebracht; es geschah in einer offenen Gesellschaft, aber ich beschreibe das Nähere davon nicht. Der Erste sagte:

Has du gesehen, wie entsetzlich er aussieht?

Der Andere. Ja, der arme Narr dauert mich.

Der Erste. Mich auch, aber es ist ihm nicht zu helfen. Allemahl, wenn er einen Augenblick einen Schein von sich wisft, dass man glaubt, er könne wirklich etwas, so ists den Augenblick daraus wieder dunkel um ihn her, und wenn man näher hinzu kömmt, so hat er nur sich selber verbrennt.

Der Andere. Hätte er es nur einmahl ganz gethan! es ist ihm doch nicht zu helsen, bis er Asche ist!

Der Erste. Man muss weiss Gott das bald für ihn wünschen!»

(4) Pág. 8 de la traducción castellana de Leipzig, de 1891.

El texto alemán dice así:

«Ich wusste bestimmt nicht, was ich that, aber ich wusste, was ich wollte, und das war.» Pág. 14 de la edición de Viena y Zurich de 1801.

En opinión de Spencer, Pestalozzi era un espíritu de intuiciones parciales (1).

Pestalozzi deja ver demasiado [en sus *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del espíritu humano*] la insuficiencia y debilidad de su pensamiento abstracto (2).

...«ese libro (3)—dijo el mismo Pestalozzi en su obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (4)—no es sino un nuevo testimonio de mi impotencia intelectual.»

La cultura de Pestalozzi era muy escasa.

Cuando escribió la *Velada de un solitario* llevaba diez años sin abrir un libro, y no podía escribir sin faltas ni una sola línea (5).

«No sabía ortografía, y él mismo no estaba seguro de saber bien las cuatro reglas aritméticas (6).»

El Sr. Sepúlveda, autor de la traducción castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, afirma (7) que Pestalozzi no poseía conocimientos profundos de historia.

Carlos Ritter, célebre geógrafo alemán, ha dicho que «Pestalozzi no sabía de Geografía lo que sabe un niño de nuestras escuelas primarias» (8).

Buss afirmó de Pestalozzi que «no sabía escribir [correctamente] ni dibujar»,

(1) Compayré cita esta frase en la pág. 113 de su opúsculo.

(2) Véase Compayré, *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, pág. 30.

(3) *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del espíritu humano*.

(4) Pág. 5 de la edición castellana, de Leipzig, de 1891.

(5) Véanse la pág. 244 del núm. 33 de *Schweizerblatt* correspondiente al 15 de octubre de 1782, y Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, pág. 95.

Guillaume, en la pág. 44 de su obra sobre Pestalozzi, dice treinta años, y Compayré asegura (pág. 10 de su opúsculo) que Pestalozzi «no levó ni un solo libro en los últimos cincuenta años de su vida».

Vulliemin, el historiador suizo que fué discípulo de Pestalozzi, asegura también que este hombre singular alardeaba, siendo ya anciano, de no haber leído nada hacia cuarenta años. Véase Guillaume, pág. 227 de la obra citada.

(6) Pág. 110 del citado opúsculo de Compayré.

(7) Pág. 247 de dicha traducción.

(8) Compayré, obra citada, pág. 78.

y Pestalozzi transcribió esta opinión de su discípulo y colaborador en la tercera carta de las que forman su obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (1), en la cual dice por su cuenta Pestalozzi, confesando su propia ignorancia (2):

Además cuchicheaban en las calles que yo no sabía escribir, ni calcular, ni aun leer bien.

Pues bien, amigo mío, tú ves que no son del todo falsas las hablurías de las calles: yo no sabía en verdad ni escribir, ni leer correctamente (3).

Pestalozzi atribuyó á la invención de la imprenta y á la Reforma protestante las desigualdades sociales (4).

La ignorancia de Pestalozzi en Religión era también muy notoria, y quizás por este motivo hizo afirmaciones sobre la Santísima Trinidad (5) y la naturaleza de Jesucristo que consideraron heréticas hasta los mismos protestantes.

Y en la carta XIV de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* expone errores de este calibre (6):

«El Dios de mi cerebro es una imaginación vana: yo no conozco á ningún otro Dios que al Dios de mi corazón», y del contexto de dicha carta se desprende que para Pestalozzi el único intermedio entre Dios y el niño es la madre.

(1) Pág. 70 de la citada traducción castellana.

(2) Pág. 15 de la misma traducción.

(3) El texto alemán dice así:

«Man raunte sich in diesen Gassen noch in die Ohren: ich könne selber nicht schreiben, nicht rechnen und nicht einmahl lesen.»

«Nun mein Freund, du siehst, es ist and den Gassen gereden nicht immer alles unwahr: icht könnte wirklich weder recht schreiben, noch lesen, noch rechnen.» Páginas 26 y 27 de la edición de Viena y Zurich, de 1801.

A pesar de esta ignorancia, Pestalozzi fué hecho doctor por la Universidad de Breslau. (Véase Compayré, obra citada, pág. 13.)

(4) Págs. 161-162 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(5) Véase el opúsculo de Compayré, pág. 52.

(6) Pág. 222 de la traducción castellana de Leipzig, de 1891.

Tampoco Pestalozzi era docto en materias filosóficas, y lo poco que de estas disciplinas sabía lo había tomado de Rousseau y de Kant (1).

Pestalozzi además estaba reñido con la filosofía pura, y no consta que sobresaliese en ningún orden de estudios de cultura general: ni siquiera en Geometría, cuyos conocimientos son la base del método pestalozziano.

Pestalozzi, en orden á la voluntad, era una contradicción permanente.

Era voluble y perseverante, pusilánime é irascible.

Fué perseverante toda la vida en su idea capital de favorecer á los menesterosos, y, á pesar de esto, cambiaba con frecuencia injustificadamente de medios y procedimientos.

De su pusilanimidad da cabal idea el siguiente fragmento [autobiográfico que se halla en la primera carta de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (2):

Mas considera, tú que me conoces, figúrate con cuanto sentimiento me separé de Stanz. Cuando un naufrago después de noches de fatiga, sin descanso, divisa por fin la tierra, respira y renace á la esperanza de vivir, y en seguida se ve por viento malhadado arras-

(1) Véase el «Avantpropos», págs. III-VII del opúsculo de Compayré sobre *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*.

En una carta que Pestalozzi escribió á Féllenberg el 16 de enero de 1794, se halla la siguiente frase:

«He comprobado con satisfacción en mis conversaciones con Fichte, que he llegado por medio de mis experiencias personales casi á los mismos resultados que la filosofía kantiana.»

Véanse también el artículo de Guillaume dedicado á Pestalozzi en el núm. 8.º, pág. 165 de la *Revue pédagogique*, de París, correspondiente al 15 de agosto de 1902, y el capítulo de la obra de Guimps, págs. 501-508, que se titula «La filosofía de Pestalozzi».

(2) Pág. 12 de la traducción castellana del Sr. Sepúlveda. Leipzig, 1891.

De la irascibilidad de Pestalozzi quedan ya citados testimonios en las págs. 102, 104, 117, de este mismo tomo, y se citarán otros al tratar de la obra práctica de este famoso pedagogo.

trar de nuevo al mar inmenso, en su alma temblorosa se dice una y mil veces, ¿por qué no me es dado morir? — y sin embargo no se precipita en el abismo sino que obliga aún á los fatigados ojos á mirar alrededor de sí, busca de nuevo la ribera y, cuando la ve, apura todas sus fuerzas hasta el aterimiento de los miembros. Ese náufrago era yo.

Géssner, imagínate todo eso: considera mi corazón y mi voluntad, mi obra y mi fracaso,— mi desgracia y el temblor desordenado de mis nervios, y mi abatimiento. En ese estado me encontraba yo, amigo mío.

De su abatimiento y desconsuelo dan también elocuente testimonio estas patéticas palabras que sirven de epílogo á sus *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del espíritu humano* (1):

Cayó (2), como cae del árbol el fruto todavía verde, cuando el viento del norte le ha herido en flor y cuando los gusanos roedores han devorado sus entrañas. Pasajero, concédele una lágrima. Cuando cayó, inclinó su cabeza sobre el tronco de cuyas ramas fué desprendido como enfermo, y dijo: «Al morir quiero fortificar, sin embargo, sus raíces.»

Pasajero, no hagas caso del fruto que se descompone, y deja que el polvo de sus residuos nutra las raíces del árbol de cuyas ramas fué desprendido como enfermo.

Y con ser tan pusilánime, tuvo momentos de arrebató que le condujeron en su juventud á ser cómplice de una proclama revolucionaria en Ginebra, el año 1767, y le llevaron en su vejez á pleitos y disputas, por las cuales le condenaron á prisión los tribunales de justicia (3).

Algunos defectos de carácter de Pestalozzi no procedían, sin embargo, de su

(1) El texto original se halla transcrito en la pág. 120 de la obra de Guillaume titulada *Pestalozzi*.

(2) Pestalozzi, aunque habla en tercera persona, se refiere á él mismo.

(3) Véase su biografía, en las págs. 89 y 105 de este volumen.

naturaleza, sino de su primera educación, que fué muy descuidada.

En Pestalozzi, dice Guimps con referencia á Níederer (1), había tanto de mujer como de hombre, y Compayré cita (2) análoga opinión del mismo colaborador de Pestalozzi, diciendo:

«Tenía, junto con la voluntad perseverante de un hombre y el valor de un héroe, la sensibilidad y delicadeza de una mujer y la sencillez confiada de un niño.»

Pestalozzi era imprevisor y carecía de sentido práctico (3).

Fundador sempiterno sin recursos ni brújula, necesitado siempre de tutela administrativa (4), «andaba como un sonámbulo en el mundo de los negocios» (5) y «el conflicto era su estado permanente» (6).

Las virtudes más notables de Pestalozzi fueron la sinceridad, la pureza de intención, la laboriosidad y, sobre todo, el amor á los necesitados.

Era tan sincero y tan confiado, que aun en su vejez era todavía un niño (7).

De ordinario repartía su comida entre los discípulos (8), y una vez se quitó las hebillas de plata de sus zapatos para hacer una limosna á un mendigo (9).

Pestalozzi—al decir de Compayré—llevó su caridad hasta la locura (10), y ma-

(1) Pág. 6 de su *Histoire de Pestalozzi*.

(2) Pág. 16 de *Pestalozzi et l'Education Elémentaire*.

(3) Compayré, obra citada, pág. 16.

(4) Véase su biografía en las págs. 90, 92, 97, 98 y 102 de este tomo.

(5) Compayré, obra citada, pág. 110.

(6) Compayré, obra citada, pág. 51.

(7) Así lo dice el mismo Pestalozzi:

«A pesar de mis nevados cabellos era todavía un niño.» *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 6 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

El texto alemán dice así:

«Ich war mit grauen Haaren noch ein Kind.» Pág. 10 de la edición alemana de Viena y Zurich, de 1801.

(8) Compayré, opúsculo citado, pág. 112.

(9) Pág. 68 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(10) Pág. 25 de su opúsculo.

dame de Krudner le llama el ángel de la beneficencia (1).

Pestalozzi era realmente humilde y democrático, y, sin embargo, era presumido (2), lucía con pueril vanidad, en ocasiones que él juzgaba solemnes, la condecoración de San Wladimiro (3), y se enorgullecía de que le visitasen personas de distinción (4).

Se declaró incrédulo (5), y enseñaba y

(1) Compayré, pág. 25.

(2) Pestalozzi, según dice en la pág. 99 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (pág. 99 de la edición castellana de Leipzig, de 1891), «creyó resuelto el problema de la educación».

«...habiendo penetrado en una selva sin salidas en donde durante siglos ningún hombre había penetrado, encontré detrás de la selva huellas de pasos que me condujeron al camino real que también después de siglos nadie había andado» (pág. 9 de la citada edición de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*).

Y no es menos expresivo, en este orden, el texto siguiente transcrito de las págs. 159-160 (a) de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*:

«Amigo, si doy ahora una mirada retrospectiva y me pregunto: ¿Qué servicios he prestado en realidad á la organización de la instrucción del hombre?—yo me respondo: he establecido el primero y más elevado principio de la instrucción, reconociendo en la intuición el FUNDAMENTO ABSOLUTO DE TODO CONOCIMIENTO, y he procurado haciendo abstracción de todos los modos particulares de enseñanza, encontrar la esencia de la enseñanza misma y la forma primordial mediante la cual debe ser determinada por la naturaleza misma la cultura de nuestra especie. Yo noto que he reducido toda la enseñanza á tres medios elementales y que he hallado los procedimientos especiales por los cuales se puede hacer posible el erigir los resultados de la instrucción en esos tres ramos en leyes naturales y necesarias.

»Yo descubro, en fin, que he puesto en armonía esos tres medios elementales unos con otros, y que mediante esto, he hecho concordar, en muchos puntos y en esos tres ramos, la enseñanza no solamente consigo misma sino también con la naturaleza humana, y la he aproximado á la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano.»

Véase además el caluroso elogio que Pestalozzi hace de su método en los primeros párrafos de la carta XIV de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 370-373 de la edición alemana de Viena y Zurich, 1801, y págs. 217-218 de la castellana de Leipzig, 1891.

(3) De cuarta clase. Véanse las págs. 102 y 112 de este mismo tomo.

(4) Véase á este propósito lo que Guimps dice, citando palabras de Ramsauer en las págs. 301-302 de su *Histoire de Pestalozzi*.

(5) Véanse las págs. 93 y 94 de este mismo tomo.

«Pestalozzi—dice Guimps en la pág. 493 de su citada obra—se manifestaba cristiano por sus obras, por su vida

(a) De la edición castellana de Leipzig, del año 1891.

seguía las prácticas de su religión, y en su obra pedagógica más importante dedicó largos discursos á encarecer la importancia de la educación religiosa (1).

Y fueron notorias la ineficacia de su labor práctica como pedagogo y la frecuente contradicción de sus teorías (2).

Amaba realmente á los niños, y los castigaba dándoles bofetadas (3); quería propagar la escuela gratuita para el pueblo, y tuvo casi siempre discípulos que pagaban su instrucción; se dedicó á la educación de los niños, y no pudo educar á su hijo único; condenaba la rutina de las letras y de los libros, y cayó en rutinas de palabra hablada, igualmente censurables (4).

«Pestalozzi—dice Compayré—inquirió demasiado y no concluyó nada.» Pestalozzi, á decir verdad, era un *inacabado* (5).

entera y por su ardiente y universal caridad; jamás atacó á los dogmas, pero no los profesaba recta y precisamente: le disgustaba el dogmatismo, y se limitaba... al desarrollo del sentimiento religioso.»

Uno de los capítulos de la obra de Guimps se titula «La religión de Pestalozzi».

En las apreciaciones que Compayré hace en la pág. 52 de su opúsculo presenta á Pestalozzi como un deísta filosófico á la manera de Rousseau ó un cristiano racionalista (a).

(1) Véanse las cartas XIII y XIV de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Véanse, algo más adelante, en este mismo tomo, los párrafos dedicados al análisis de la obra práctica de Pestalozzi y al de su método y principios pedagógicos.

(3) «Aunque Pestalozzi—dice Ramsauer—prohibió más tarde á sus colaboradores el uso de castigos corporales, él los usaba en su escuela y distribuía liberalmente bofetadas á derecha y á izquierda.» Véase Guillaume, pág. 154.

(4) Véanse, algo más adelante, en este mismo tomo, los párrafos dedicados al análisis de la obra práctica de Pestalozzi.

(5) *Compayré et l'Education Élémentaire*, pág. 57.

Pestalozzi reconoció su inutilidad y sus fracasos en el epílogo de la cuarta parte de su novela *Leonardo y Gertrudis*, y en las siguientes palabras de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* se hace eco de la misma opinión de sus contemporáneos:

«El no puede hacer ninguna cosa completa.» Véase la pág. 13 de la edición castellana, de Leipzig, 1891.

El texto alemán se halla en la pág. 22 de la edición de Viena y Zurich, de 1801, y dice así:
...«er kann nichts ganz...»

(a) Ya se advierte que estos dos términos no son católicamente compatibles.

Y si, como dijo el mismo Pestalozzi, «lo inacabado no es verdadero (1), no es posible calificar bien en conjunto á este hombre raro, extravagante é incompleto.

Pestalozzi tampoco es modelo como jefe de familia. Gastó en empresas temerarias el caudal de su mujer, y largas temporadas vivió separado de ella y del resto de su familia.

Pestalozzi fué acusado de falta de patriotismo y fué también francamente republicano (2), afiliado al iluminismo, revolucionario y socialista (3).

Pestalozzi intentó estudiar Teología, jurisprudencia y agricultura; se dedicó algún tiempo á vender leche, á fabricar queso y á la industria de hilados de algodón: además fué consocio de una fábrica de sedas.

Fué también periodista, escritor y fundador de establecimientos benéficos, y hasta la edad de cincuenta años no se decidió á ser maestro de primera enseñanza.

En todas estas ocupaciones Pestalozzi vivió como un mendigo para enseñar á los mendigos á vivir como hombres (4), se quejó de «la duración eterna de su desgracia y de sus sufrimientos» (5) y los días de alegría y de paz del famoso peda-

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 88 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(2) Véase la pág. 93 de este mismo tomo.

(3) Véase el artículo de Guillaume dedicado á Pestalozzi en el núm. 10, pág. 381, de la *Revue pédagogique*, de París, correspondiente al 15 de octubre de 1902.

Pestalozzi, además, en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, hizo esta declaración socialista:

«*Nicht der eigenen Ichheit: sondern dem Geschlechte!*» Pág. 383 de la edición de Viena y Zurich, de 1801.

«*Nada para mí: todo para la especie!*» Pág. 225 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

En la misma obra (págs. 198-199 de la edición castellana de Leipzig, de 1891) se hallan también pensamientos revolucionarios y antimilitaristas.

(4) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, primera carta, pág. 2 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(5) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 39 de la citada edición castellana.

gogo suizo no fueron sino relámpagos fugaces (1).

Los defectos de Pestalozzi acarrearón no pocos enemigos al famoso pedagogo suizo; pero «si la vida fué dura para él, la posteridad le ha sido dulce» (2).

Pestalozzi es un pedagogo de universal renombre, y ningún suizo ha dado á Suiza tanta fama como Pestalozzi.

Los suizos, reconocidos, le proclaman como salvador de los pobres, padre de los huérfanos, apóstol del pueblo, fundador de la escuela popular y maestro de la humanidad (3).

Estudiando con algún detenimiento el método de enseñanza de Pestalozzi, manifiesta lagunas y defectos que no es posible atenuar ni aun teniendo presente la época en que se produjo; pero es un hecho innegable que el método de Pestalozzi ha dado lugar á la más exuberante producción de obras pedagógicas que el mundo ha conocido.

El número de las que Pestalozzi escribió ya fué notable; pero el de sus ediciones en alemán y en otros idiomas es tan grande, que no permite hacer aquí ni siquiera una breve enumeración de todas ellas:

Inténtase, sin embargo, á continuación, hacer un resumen de la materia, indicando además las fuentes de conocimiento, para el que desee llevar á cabo más prolijos estudios.

El trabajo bibliográfico de más importancia sobre Pestalozzi es el de August Israel: se halla en una magnífica publicación alemana, que es, sin duda alguna, la obra pedagógica más importante del mundo, titulada *Monumenta Germanica*

(1) Compayré, opúsculo citado, pág. 22.

(2) Compayré, *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, pág. VIII.

(3) Véanse las inscripciones de los monumentos de Pestalozzi en Birr y en Yverdón.

Pädagogica, cuyos tomos XXV, XXIX y XXXI forman la más completa bibliografía que se conoce respecto del gran pedagogo suizo (1).

El siguiente extracto de su índice da una idea, siquiera sea superficial, de la importancia de tamaña labor:

I. JUGEND-UND NEUHOFZEIT. STANS. JUVENTUD [DE PESTALOZZI] Y ÉPOCA DE NEUHOF, STANS. (1765 1799.)

1. *Agis. Agis* (2). 1765.
2. *Wünsche. Deseos*. 1766.
3. *Wie Vater Pestalozzi anno 1774 sein drey und einhalbjähriges Söhnlein Jacobli unterrichtet, und beobachtet, und zu welchen Betrachtungen es führt. Cómo el Padre Pestalozzi, en el año 1774, enseña á su hijo Jacobo, de tres años y medio de edad*. 1774.

(1) *Monumenta Germaniae Pädagogica*. Begründet von Karl Hehrbach. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. *Monumenta Germaniae Pädagogica*. Fundada por Carlos Hehrbach y publicada por encargo de la Sociedad de la Historia de la Educación y de la Enseñanza en Alemania.

Berlin. A. Holmann & Comp.
Band XXV. *Pestalozzi-Bibliographie I*. Tomo XXV. *Bibliografía de Pestalozzi. I*. 1903.

Die Schriften und Briefe Pestalozzi nach der Zeitfolge, Schrifften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge. Zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen von August Israel, Königl. Sächsischem Oberschulrat. Erster Band. *Die Schrifften Pestalozzi. Obras y artículos de Pestalozzi en orden cronológico. Obras y artículos sobre Pestalozzi dispuestas con indicaciones de su contenido, según el asunto y el orden cronológico*, por Augusto Israel, Consejero Superior de Enseñanza del Reino de Sajonia. Primer tomo. *Las obras de Pestalozzi*. xxxvi + 636 págs.

Band XXIX. *Pestalozzi-Bibliographie II*. Zweiter Band. *Die Briefe Pestalozzis*. Tomo XXIX. *Bibliografía de Pestalozzi. II*. Segundo tomo. *Cartas de Pestalozzi*. 1904.

xii + 340 págs.
Band XXXI. *Pestalozzi-Bibliographie III*. Dritter Band, *Schrifften und Aufsätze über Pestalozzi*. Tomo XXXI. *Bibliografía de Pestalozzi. III*. Tercer tomo. *Obras y artículos sobre Pestalozzi*. 1904. 4.º m.

Estos tres tomos, así como todos los que forman la colección de *Monumenta Germaniae Pädagogica*, se hallan en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

Como puede advertirse, el primero de estos tomos trata de las obras doctrinales de Pestalozzi; el segundo, de sus cartas, y el tercero, de obras y comentarios referentes al célebre pedagogo suizo.

(2) Rey de los lacedemonios.

4. *Aufsätze über Armenerziehung. Artículos sobre educación de los pobres*. 1775-1778.

5. *Abenstunde eines Einsiedlers. Velada de un solitario*. 1780.

6. *Kleine sozial-politische Schrifften. I. Opúsculos político-sociales. I*. 1780-1789.

7. *Lienard und Gertrud.* 1.º Teil. 2.º Teil. 3.º Teil. 4.º Teil. *Leonardo y Gertrudis*. 1.ª parte. 2.ª parte. 3.ª parte. 4.ª parte. 1780-1787 (1).

8. *Über Gesetzgebund und Kindermord. Legislación é infanticidio*. 1780-1781.

9. *Lienhard und Gertrud*. Ganz umgearbeitet. Erster Teil. Zweiter Teil. Dritte Teil. *Leonardo y Gertrudis*. Completamente refundida. Primera parte. Segunda parte. Tercera parte. 1790-1792.

10. *Lienhard und Gertrud*. Dritte Bearbeitung. *Leonardo y Gertrudis*. Tercera edición. 1819.

11. *Kinderlehre der Wohnstube. Pedagogía del hogar*. 1782.

12. *Christoph und Else. Cristóbal y Else* (2). 1782.

13. *Ein Schweizer-Blatt. Una hija suiza*. 1782.

14. *Kleine politische Schrifften II. Opúsculos políticos. II*. 1786-1790.

15. *Kleine politische Schrifften III. Opúsculos políticos III*. 1793-1794.

16. *Kleine politische Schrifften IV. Opúsculos políticos. IV*. 1795-1797.

17. *Figuren zu meinen A B C Buch (Fabeln) Figuras para mi abecedario (Fábulas)*. 1797.

18. *Meine Nachforschungen über den Gander der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano*. 1797.

19. *Kleine politische Schrifften V. Opúsculos políticos. V*. 1798.

20. *Kleine politische Schrifften VI. Opúsculos políticos. VI*. 1798.

(1) El tomo XXV de *Monumenta Germaniae Pädagogica* da más de ochenta noticias bibliográficas referentes á esta obra.

(2) Esta obra y *Leonardo y Gertrudis* son dos libros que Pestalozzi escribió para el pueblo.

21. *Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz. Pestalozzi y su establecimiento en Stanz.* 1799.

II. BURGENDORF UND BUCHSEE. BURGENDORF Y BUCHSEE. Juli 1799 Juni 1805, Julio de 1799 á Julio de 1805.

22. *Kleine pädagogische Schriften aus der Burgdorfer Zeit I. Opúsculos pedagógicos de la primera época de Burgdorf.* 1800-1801.

23. *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren. Instrucción para enseñar á deletrear y leer.* 1881.

24. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1). Cómo Gertrudis enseña á leer á sus hijos.* 1801.

25. *Elementarbücher (2). Libros elementales.* 1803-1804.

26. *Kleine sozial-politische Schriften VII. Opúsculos político-sociales. VII.* 1801-1803.

27. *Kleine pädagogische Schriften aus der Burgdorfer Zeit II. Opúsculos pedagógicos de la segunda época de Burgdorf.* 1802-1805.

28. *Schriftstücke, den Vertrag mit Fellenberg betreffend. Documentos referentes al contrato con Fellenberg.* 1804-1805.

29. *Kleine Schriften über die religiöse Bildung. Opúsculos sobre educación religiosa.* 1804-1805.

30. *Der natürliche Schulmeister (3). El maestro de escuela natural.* 1804-1805.

III. IFERTEN I. BIS ZUM TODE DER FRAU PESTALOZZI.

IFERTEN [ó YVERDÓN]. I. HASTA LA MUERTE DE LA MUJER DE PESTALOZZI.

Juli 1805-1815.

31. *Journal für die Erziehung. El diario para la Educación.* 1807.

(1) Las notas bibliográficas referentes á esta obra contenidas en el tomo XXV de *Monumenta Germaniae Pædagogica* pasan de cuarenta, y á ellas añade otra el suplemento de dicho tomo que se halla al final del XXXI.

(2) Las noticias bibliográficas referentes á esta obra en el citado tomo XXV son próximamente cincuenta, y dos más que añade el citado suplemento del tomo XXXI.

(3) Las noticias bibliográficas referentes á este epigrafe del índice, que se hallan en el tomo XXV de *Monumenta Germaniae Pædagogica* se acercan á cuarenta, y á ellas añade otras cuatro el suplemento que se halla al final del tomo XXXI.

32. *Wochenschrift für Menschenbildung (1). El Semanario [para la educación del hombre].* 1807-1811.

33. *Die organization der Anstalt betreffende kleine Stücke I (2). Organización del establecimiento. I.* 1807-1814.

34. *Reden Pestalozzi (3). Discursos de Pestalozzi.* 1807-1819.

35. *Kleine Schriften, die Bezug auf die Untersuchung der Anstalt auf Befehl der Tagsatzung haben (4). Opúsculos relativos á la inspección del establecimiento por orden de la Dieta helvética.* 1809-1813.

36. *Sozial-politische Schriften VIII. Aus der Ifertner Zeit. Opúsculos político-sociales de la época de Iferten. VIII.* 1811-1813.

37. *Schwanengesang (5). El canto del cisne.* 1811-1813.

38. *An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters. A la inocencia, á la formalidad y á la nobleza de mi tiempo.* 1815.

IV. IFERTEN II. LEBENSABEND.

IFERTEN [ó YVERDÓN]. II. LA VEJEZ. 1816-1827.

39. *Die Organisation der Anstalt betreffende kleine Stücke II. Opúsculos referentes á la organización del establecimiento. II.* 1816-1817.

40. *Kleine Stücke, veranlasst durch die Herausgabe der sämtlichen Schriften bei Cotta. Opúsculos publicados con motivo de la edición de las obras completas hechas por Cotta.* 1817.

(1) De este semanario da el tomo XXV de *Monumenta Germaniae Pædagogica* más de cincuenta noticias bibliográficas.

(2) Bajo este epigrafe se hallan en dicho tomo cerca de trescientas noticias bibliográficas, más veinticinco que añade el suplemento del tomo XXXI.

(3) De los discursos de Pestalozzi hay más de setenta noticias bibliográficas en el tomo XXV y diez que se hallan en el suplemento del tomo XXXI.

(4) Bajo este titulo contiene el tomo XXV de *Monumenta Germaniae Pædagogica* más de cuarenta noticias bibliográficas.

(5) Esta obra de Pestalozzi es un fragmento de la autobiografía del célebre pedagogo de Zurich, correspondiente á su estancia en Burgdorf é Yverdón.

41. *Rede an sein Haus 1818 den 12. Jänner. Discurso pronunciado en su casa el 12 de enero de 1818.* 1818.

42. *Die Organisation der Anstalt betreffende kleinere Stücke III. Opúsculos referentes á la organización del establecimiento.* 1818-1819.

43. *Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen und über die neue Organisation meiner Anstalt (1). Una palabra sobre la situación actual de mis trabajos pedagógicos y sobre la nueva organización de mi establecimiento.* 1820-1825.

44. *Kleine Stücke. Vorläufer zu den Lebensschicksalen II. Opúsculos. Preliminar sobre los destinos de la vida.* 1820-1826.

45. *Lebensschicksale II. Destinos de la vida. II.* 1826.

46. *Verhandlungen der helvetischen Gesellschaft zu Langenthal im Jahre 1826. Sesiones de la Sociedad helvética de Langenthal en el año 1826.* 1826.

47. *Autobiographische Bruchstücke. Fragmentos autobiográficos.*

48. *Zeugnisse und Verträge. Informes y contratos.*

49. *Stücke in gebundner Form. Opúsculos en verso.*

50. *Stammbuchblätter und Ähnliches. Hojas genealógicas y documentos análogos.*

V. ANHANG.
APÉNDICE.

51. *Ausgaben der Schriften. Ediciones de las obras.*

52. *Zeitschriften für die Pestalozzikunde. Revistas para el conocimiento [propaganda de las doctrinas] de Pestalozzi.*

53. *Verzeichnisse. Catálogos.*

54. *Das Pestalozzianum in Zürich. El [Museo] Pestalozziano en Zürich.*

El tomo XXIX de *Monumenta Germaniae Pædagogica*, que es el segundo de la

Bibliografía de Pestalozzi, copia el texto ó, al menos, da noticia de él, de 1.051 cartas del famoso pedagogo suizo, y á este número hay que añadir 19, reseñadas en el suplemento que se halla al final del tomo XXXI de la citada colección.

La descripción de estas cartas contiene el nombre del destinatario y el lugar y fecha en que fueron escritas.

Cae fuera del objeto de esta obra hacer un resumen de dichas cartas, todas ellas interesantes; y por este motivo conviene limitar el empeño á dar á continuación el índice de los destinatarios y, en la última parte de este artículo, un extracto de las que se relacionan con la influencia de la pedagogía pestalozziana en España (1).

El índice de las personas á quienes Pestalozzi dirigió las cartas enumeradas en los citados tomos de *Monumenta Germaniae Pædagogica*, dice así:

1 (2) A b t von St. Urban.	1 Battier (Frau).
3 A lfry d'.	2 Becker (Gotha).
4 A lexander (Kaiser).	2 Begleitschreiben.
1 A llen und Genossen.	1 Bertele.
1 A ltlandvogt von Wädenschwil.	1 Blendermann.
3 A moros.	2 Blochmann.
1 A nduxar.	4 Bonnstetten.
1 A rmenfreunde (deutsche).	1 Braun.
1 A usländer (vornehmer).	1 Bregenz (Herren in).
2 B anquier (An einen).	1 Breitinger.
1 B ase (An eine).	1 Briatte.
1 B attier.	2 Brousson.
	5 Brunswick (Gräfin).
	1 Burkhart.
	2 Burnier.
	2 C aamaro.
	1 Canning.

(1) Estas cartas se hallan en el citado tomo XXIX, y están señaladas con los números 478, 487, 488, 511, 512, 513, 515, 530, 559, 560, 561, 562, 563 y 571.

(2) Las cifras que van delante de los nombres indican el número de cartas de cada destinatario.

(1) Bajo este título se hallan en el tomo XXV de *Monumenta Germaniae Pædagogica* unas cuarenta noticias bibliográficas.

- | | | | |
|----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| 3 Capo d' Istria. | 2 Freunde (in Ifer- | 5 Hallwil (Franzis- | 37 Kinder (Berichte |
| 3 Chavannes. | ten). | ka v.). | über). |
| 3 Collomb. | 1 Freunde (in Lon- | 1 Hamel. | 4 Kirchberger (in |
| 1 Comite des Spra- | don u. Paris). | 1 H a r d e n b e r g | Fraubrunnen). |
| chunterrichts. | 3 Freundin (An ei- | (Fürst). | 1 Kleine Rat. v. |
| 2 Cotta. | ne). | 1 Hauser. | Aargau. |
| 1 Custer. | 1 Frias (Fürst). | 1 Hedelhofer. | 6 Kleine Rat Bern- |
| 2 Custer (Frau). | 1 Frickhöfer. | 1 Heldenmeyer. | 2 Kleine Rat Wa- |
| | 1 Friedensfürst. | 1 Helvetische Kom- | adtland. |
| 1 Derschau(Baron). | 2 Friedensrichter | mission (Paris). | 5 Kleinschmidt. |
| 1 Detrey. | (Iferfen). | 9 Henning. | 1 Klewitz. |
| 2 Develey. | 1 Friedrich Wil- | 1 Herder. | 1 Knusert d. Ä. |
| 1 Dohna (Graf). | helm III. | 5 Herzog (Aarau). | 1 Knusert d. J. |
| 1 Dreist. | 1 Frossard. | 2 Hess (Antistes). | 1 Koller. |
| 1 Droz. | 2 Füssli (Minister). | 1 Himly. | 1 König. |
| 2 Duchat. | 2 Füssli (Ratsherr). | 4 Hirt. | 1 Krüdener. |
| 2 Dumarteray. | | 3 Hirzel (Dr.). | 5 Krüsi. |
| 2 Dybeck. | | 1 Hirzel. | 1 Kulenkamp, Ma- |
| | 1 Geofrey. | 2 Hofmann (Dr. G. | dame de. |
| 1 E . . | 1 Gerber. | F.). | |
| 1 E . . (Frau v.). | 1 Gesandte (fran- | 1 Hohl (Frau). | 1 Ladomus. |
| 1 Egg. | zös). | 1 Holland. | 3 Laharpe. |
| 2 Egger(Katharina). | 1 G e s e l l s c h a f t | 3 Hotze (Dr.). | 4 Lange. |
| 3 Eltern der Zöglin- | deutsch. Armen- | 1 Hufnagel. | 24 Lavater. |
| ge. | freunde. | | 1 Lavater (Frau). |
| 2 Epiktet. | 2 Gessner (Buch- | 2 Imhof (Frau). | 1 Lavater (Rats- |
| 3 Erklärung (öffent- | händler). | 38 Iselin. | herr). |
| liche). | 1 Gessner (Pfarrer). | 2 Ith. | |
| 7 Escherv.d.Linth. | 1 Gordon (Mad.). | | 17 Lejeune (Dr.). |
| 1 Escher, Hans | 1 Grafen (An ei- | 1 Jaqueraud. | 1 Lejeune (Frau |
| Konrad v. | nen). | 1 Jäcki. | Dr.). |
| 2 Esslinger. | 1 Gräfin (An eine). | 1 Jullien. | 8 Lehrer (Freunde) |
| 4 Ewald. | 8 Gräff (Buchhänd- | 1 Jullien (1). | in Buchsee. |
| 1 Exzellenz (An ei- | ler). | | 1 Lenz. |
| ne). | 34 Greaves. | 1 Kaiser. | 2 Leuenberger. |
| | 1 Greyerz. | 1 Kappeler. | 1 Lezai-Marnesia. |
| 36 Fellenberg. | 1 Grieb. | 1 Kaufmann (An ei- | 7 + 11 Lisabeth |
| 1 Fichte(Frau, geb. | 1 Griepenkerl. | nen). | (Näf.). |
| Rahn). | 12 Gross (Frau). | 1 Kawerau. | 2 Lüthy. |
| 1 Finsler. | 1 Gross u. Co. | 45 Kast[en]hofer. | 3 Maclure. |
| 1 Fischer (Frau | 1 Gross (Enkel der | 2 Katharina Egger. | 5 Madam? |
| von). | Frau). | 1 Keller. | 1 Maine de Biran. |
| 10 Frau (vornehme). | 8 Gruner. | 1 Kern (Dr.). | 2 Marti. |
| 9 Freund (An ei- | | 2 Kerner (Dr.). | 1 Matei. |
| nen). | 2 Haller (1). | 1 Kilchmann. | 1 Matthison. |
| 8 Freund (Lehrer) | 5 Hallweil, An Frau | | |
| in Buchsee. | von (1). | | |

(1) La noticia de esta carta se halla en el suplemento que forma parte del citado tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Pædagogica*.

(1) La noticia de esta carta se halla separada del segundo tomo de la *Bibliografía de Pestalozzi*, y del suplemento correspondiente, en la pág. 617 del tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Pædagogica*.

2 Maurer.	1 Opplinger.	1 Röthlisberger.	1 Schulthess (Frau Pastor).
1 Maurer (Frau).	4 Orelli.	2 Rougemont.	1 Shulthess (Banquier).
1 Max u. Co.	1 Ott.	8 Rundschreiben u. offene Briefe.	2 Schulthess (Professor).
1 Mayer von Kno- nau.	1 Parrot (Profesor).	1 Sack (1).	1 Shultvorstand in Bregenz.
1 Mayo.	1 Passavant und Fäsch.	1 Sailer.	1 Schwarz.
1 Meis.	1 Perret.	2 Salinger.	2 Secretan.
2 Metternich.	1 Perrier.	6 Sarasin.	1 Seckelmeister von Wädenschwyl.
5 Meyer (Minister).	1 Pestalozzi (Frau).	1 Schacht.	1 Segesser, Luise (1).
1 Meyer (Martin).	4 Pestalozzi (Jakob).	6 Schimmelmänn (Gräfin).	1 Senn.
3 Mieg.	1 Pestalozzi (Frau Jacob).	1 Schinz (Dir.).	1 Shepherd (Mlle.).
1 Minister (An einen).	1 Pfarrer (An einen).	1 Schinz (Statthalter).	1 Staatsmann in Neapel.
6 Ministerium (Berlin).	2 Pfeffel.	1 Schlegel (A. W.).	5 Staatsrat in Lausanne.
3 Mittelholzer.	6 Pfeiffer, An (1).	1 Schmerber.	8 Stadtrat in Iferten.
4 Mohr (Minister).	6 Plamann.	47 Schmid (Josef).	1 Staël (Frau v.).
2 Mollin.	1 Pobeheim (Frau von).	1 Schmidt (J. F.).	1 Stamm.
2 Moltke.	1 Präsident d. patr. Ges. Valencia.	1 Schneider.	14 Stapfer (Minister).
3 Montmollin.	1 Planta (General v.).	7 Schnell.	1 Stein (Minister).
1 Morel.	1 Plattmann.	1 Schröder.	3 Sterchi.
1 Mouron.	1 Rahn.	1 Schulkinder in Bregenz.	1 Stilti.
2 Müller (Passau).	5 Ramsauer.	1 Schrötter (Minister).	5 Ström.
18 Muralt (von).	2 Rantzau (Graf).	1 Schuckmann (Minister).	1 Stürler.
1 Mutter (An eine).	1 Ratsherr (Zürich).	1 Schulkommission Burgdorf.	1 Subskriptionsverlängerung (1).
1 Muyden (van).	1 Regierung Appenzell.	1 Schulmann in Iferten.	4 Süvern.
1 Mylord?	1 Regierung Glarus.	2 Schulthess (Schwiegerater).	1 Tagsatzung Freiburg.
1 Nabholz.	1 Reinhardt (Bgmstr.).	Schulthess (Anna) Briefwechsel.	1 Taubstummenlehrer in Zürich.
1 Nachschrift.	1 Rengger (Minister).	18 Schulthess (Pfarrer).	27 Tobler.
1 Nasse.	1 Reventlow (Gräfin).	2 Schulthess (J. Schwager).	1 Tobler (Fürsprech).
2 Näf.	1 Rosenberger.	1 Schultess (K., Neffe).	1 Tondü.
1 Nelke (1).	2 Roth.	6 Schulthess (Anna Salome, Nichte).	4 Torlitz.
26 Nicolovius.			2 Transche.
1 Nicolovius (1).			1 Trapp.
55 Niederer.			
1 Niederer (1).			
1 Niederer (Frau).			
2 Niederer (Frau) (1).			
1 Notabelnversammlung Bern.			
1 Notz.			
8 Offene Briefe und Rundschreiben.			

(1) La noticia de esta carta se halla en el suplemento que forma parte del citado tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Pædagogica*.

(1) La noticia de esta carta se halla en el suplemento que forma parte del citado tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Pædagogica*.

3 Trösch.	1 Weis.
2 Trineli.	1 Weltner.
1 Tschudi.	1 Wessenberg
19 Türk (von).	(von).
	2 Wieland.
1 Ullmann.	1 Wiesand.
1 Ulrich.	1 Wilberforce.
12 Unbekannt	1 Willemer.
1 Usteri (Maler).	3 Witte.
4 Usteri (Staatsrat).	1 Witte (Frau).
	2 Wyss (Rats-
	subst.).
1 Vater (An einen).	2 Wolzogen (Frau
1 Verwaltungskam-	von).
mer Bern.	2 Wolf.
1 Verwandte (An).	
1 Veter (An einen).	1 Zehme.
2 Vogel (Maler).	2 Zeller.
5 Vogel (Ratsherr).	1 Zellweger.
4 Voitel.	1 Ziemssen.
1 Vollziehungsaus-	1 Z i m m e r l i n
schuss Bern.	(Frau).
1 Voss (Minister).	11 Zinzendorf (Mi-
	nister).
1 Walde.	8 Zirkular.
1 Waser.	17 Zollikofer.
1 Waser (Frau).	7 Zschokke.
1 Wattenwyl (Am-	1 Zschokke, Ber-
tsschultheiss).	grat (i).
1 Wegweiser in d.	1 Zwicky.
Eidgen.	

Las obras y comentarios sobre Pestalozzi están clasificadas en el tomo III de su *Bibliografía* (que es el XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica*) en dos grandes secciones, que tratan del método y de la vida de Pestalozzi, divididas de la manera siguiente:

I. PESTALOZZIS METHODE.

MÉTODO DE PESTALOZZI.

1. *Theoretische Grundlage. Fundamentos teóricos.*
2. *Als Unterrichtsmethode. Como métodos de enseñanza.*

(1) La noticia de esta carta se halla en el suplemento que forma parte del citado tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica*.

3. *Als Menschenbildung (Sozialpädagogik). Como educación del hombre. Pedagogía social.*

4. *Anwendung auf einzelne Unterrichtsfächer. Aplicación á las enseñanzas especiales.*

5. *Anwendung auf Schulen. Aplicación á las escuelas.*

6. *Im Vergleiche mit andern Systemen. En comparación con otros sistemas.*

II. PESTALOZZIS LEBEN.

VIDA DE PESTALOZZI.

1. *Lebensbeschreibungen. Biografías.*
2. *Einzelheiten aus Pestalozzis Leben. Episodios de la vida de Pestalozzi.*
3. *Persönliche Beziehungen: Verwandte, Freunde, Gegner, Erziehungsgesellschaften. Relaciones personales: parientes, amigos, adversarios, sociedades de educación.*
4. *Pestalozzi feiern. Fiestas en honor de Pestalozzi.*
5. *Pestalozzivereine und-stiftungen. Sociedades y fundaciones pestalozzianas.*
6. *Diplome. Büsten und Bilder. Denkmäler und Denkmünze. Autographe. Loge. Strassennamen. Reisen an die Pestalozzistätten. Verschiedenes. Diplomas [ó titulos], Bustos y retratos. Monumentos y medallas conmemorativas. Autógrafos. Aposentos [ó habitaciones]. Nombres de calles. Viajes conmemorativos á los lugares en que Pestalozzi estuvo. Asuntos varios.*

En estos tres volúmenes de *Monumenta Germaniae Paedagogica* se hallan unas cuatro mil noticias bibliográficas referentes á Pestalozzi, distribuídas de esta manera:

TOMO XXV

Juventud de Pestalozzi y períodos de	
Neuhof y Stans. Años 1765-1799. . .	262
Períodos de Burgdorf y Münchenbus-	
chee. Julio de 1799-Junio 1805. . .	202
<i>Suma y sigue.</i>	464

<i>Suma anterior</i>	464
Primer período de Iferten (1). 1805-1815.	504
Segundo período de Iferten. La vejez. 1816-1827.	203
Apéndice de este tomo.	54
Varias noticias del suplemento que se hallan en el tomo XXXI, correspondientes al XXV.	47
TOTAL.	1.272

TOMO XXIX

Cartas de Pestalozzi.	1.051
Suplemento de estas cartas en el tomo XXXI.	(2) 19
TOTAL.	1.070

TOMO XXXI

Noticias bibliográficas referentes al método de Pestalozzi.	688
Idem id. referentes á su vida.	897
Idem id. en el suplemento del mismo tomo.	17
TOTAL.	1.602

RESUMEN

Noticias bibliográficas del tomo XXV.	1.272
Idem id. del tomo XXIX.	1.070
Idem id. del tomo XXXI.	1.602
TOTAL GENERAL.	3.944

Y con ser tan copiosa esta *Bibliografía* aún faltan en ella obras que á su contenido se refiere (3).

(1) O Yverdón.

(2) En este número se incluye también la noticia de una carta que se halla en la pág. 617 del tomo XXXI, fuera de las correspondientes al suplemento del tomo XXIX.

(3) En efecto: en ninguno de los tres tomos citados se halla noticia de las siguientes obras escritas en castellano ó traducidas á este idioma (a).

Castelar, Emilio. Un maestro de escuela. (Pestalozzi.) Véase el número de *El Liberal*, de Madrid, correspondiente al 10 de abril de 1894.

Morf, H. Pestalozzi en España. Traducción castellana, publicada en los números 239, 241, 243, 245 y 250 del *Boletín*

(a) Todas ellas se hallan catalogadas en la presente obra en los artículos correspondientes á la palabra inicial impresa con letra cursiva, excepto las dos primeras, que, por ser trabajos de periódico y de revista, no se incluyen en esta BIBLIOGRAFÍA.

Véase en el índice la palabra *Pestalozzi*.

August Israel, en el primer tomo de su *Bibliografía de Pestalozzi* (1), que es el XXV de *Monumenta Germaniae Paedagogica*, da noticia de diez publicaciones de obras completas ó escogidas de Pestalozzi ó de sus pensamientos pedagógicos (2) sacados de todas las obras del famoso pedagogo suizo.

De estas ediciones las más importantes son las de Cotta, librero de Stúttgart, y

de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, correspondientes al 31 de enero, 28 de febrero, 31 de marzo, 30 de abril y 15 de julio del año 1887.

Biblioteca de Instrucción Primaria. Barcelona. 1842. Pestalozzi. Págs. 97-99.

Pestalozzi [Jōhann Hēinrich]. El A B C de la visión intuitiva relativamente á los tamaños. Primera y segunda partes. Traducción de D. Juan Andújar. Madrid. 1807 (a).

Pestalozzi [Jōhann Hēinrich]. Doctrina de la visión de las relaciones de los números. Traducción de D. Juan Andújar. Madrid. 1807 (a).

Pestalozzi [Jōhann Hēinrich]. Manual de las Madres. Traducido por D. Juan Andújar. Madrid. 1807 (a).

Pestalozzi [Jōhann Hēinrich]. Cómo educa Gertrudis á sus hijos. Traducido de la edición francesa de E. Davin, por J. B. Zubiaur. Buenos Aires. 1888.

Pestalozzi [Jōhann Hēinrich]. Cómo Gertrudis enseña á sus hijos. Traducida y anotada por José Tadeo Sepúlveda, Institutor chileno. Leipzig. 1891.

Pestalozzi [Jōhann Hēinrich]. Cómo Gertrudis enseña á sus hijos. Traducida en castellano. Madrid. 1902.

Suplemento á la Gaceta de Madrid del viernes 29 de agosto de 1806. Exposición sumaria del nuevo método de instrucción elemental de Enrique Pestalozzi. Havana. 1807.

Chavannes, Dan. Alex. Exposición del método de Pestalozzi, con una noticia de las obras de este célebre hombre, de su establecimiento de educación y de sus principales cooperadores. Traducida al castellano por D. Eugenio de Luque. Madrid. 1807.

P[ompé]e, P. Vida y obras de Pestalozzi. Madrid. 1862.

En la *Bibliografía de Pestalozzi*, compuesta por Israel, faltan también muchos trabajos referentes al famoso pedagogo suizo, publicados en periódicos y revistas de España y de América y las obras publicadas desde el año 1905, que es la fecha en que terminó la impresión de la citada obra.

(1) Págs. 602-613.

(2) Una de ellas es de Budapest, 1879, y está traducida é impresa en magiar.

He aquí su nota bibliográfica:

Pestalozzi válogatot Paedagogiai munkái. Fordította és magyarázatokkal ellátá Zsengeri Samu.

A Fordító Sajat Kiadása.

Pestalozzi. Obras pedagógicas escogidas, traducidas y anotadas por Samuel Zsengeri. A expensas del traductor.

(a) De estas traducciones da noticia August Israel, con referencia á Stúder y á Morf, en la pág. 189 del tomo XXV de *Monumenta Germaniae Paedagogica*, primero de la *Bibliografía de Pestalozzi*; pero la noticia no contiene ninguna indicación bibliográfica.

las de Seyffarth, pastor protestante de Luckenwalde.

He aquí sus correspondientes notas bibliográficas:

Pestalozzis sämtliche Schriften.

Stuttgart und Tubinga. 1819-1826.

15 volúmenes en 8.º

Esta fué la primera edición de las obras de Pestalozzi hecha por Cotta. Es incompleta é incorrecta.

Pestalozzis sämtliche Werke Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen von L. W. Seyffarth, Rektor und Hilfsprediger zu Luckenwalde.

Brandebourg. Adolf Müller. 1869-1873.

18 volúmenes en 8.º m. (1).

Pestalozzis sämtliche Werke. Herausgegeben von Dr. L. W. Seyffarth, Pastor prim. an der Liebfrauenkirche zu Liegnitz.

Liegnitz. C. Seyffarth. 1899-1902.

12 volúmenes en 8.º

Es la tercera y más autorizada edición de las obras completas de Pestalozzi.

De estas tres ediciones de las obras completas de Pestalozzi hay ejemplares en el Museo Pedagógico de Zurich, y, al menos, de las dos primeras también los hay en el de París. De la primera edición hecha por Seyffarth hay un ejemplar falto de los dos últimos tomos en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

Conviene conocer además esta otra colección de obras escogidas de Pestalozzi:

(1) En el Museo Pedagógico Nacional de Madrid hay una colección de obras completas de Pestalozzi, que lleva la siguiente portada:

Pestalozzis sämtliche Werke Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen von L. W. Seyffarth, Pastor primarius zu Liegnitz.

Berlin. [1869 ?]-1872. 8.º

Esta colección consta de 16 tomos en ocho volúmenes. El primer tomo no lleva año. El tomo 16.º fué impreso el año 1872.

Bibliothek pedagogischer Klassiker, Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit, herausgegeben von Friedrich Mann.

J. H. Pestalozzis. Ausgewählte Schriften. Mit Pestalozzis Biographie, herausgegeben von Friedrich Mann.

Langensalza. 1891-1897.

4 volúmenes en 8.º m. (1).

En el Museo pedagógico de Zurich y en la Biblioteca del de París hay un catálogo de las obras de Pestalozzi publicado con motivo del Congreso pedagógico celebrado en Zurich en el mes de septiembre de 1878.

He aquí la nota bibliográfica de este catálogo:

Schweizerischer Lehrertag in Zürich. Verzeichniss von Schriften über Pestalozzi mit Benutzung der Verzeichnisse von Morf, Seyffarth, und de Guimps zusammengestellt (2).

Zurich. 1878.—8 págs. 8.º

Las obras pedagógicas más importantes de Pestalozzi han sido traducidas al francés, al inglés, al italiano y á otros idiomas.

Las traducciones hechas en castellano se han catalogado todas en esta obra (3).

No cabe siquiera en este volumen una reseña superficial de tan copiosa bibliografía, por lo cual se limita el presente empeño á dar noticia del contenido de las más importantes obras de Pestalozzi, y especialmente de las que se han traducido al castellano.

Agis es la primera obra de Pestalozzi. Se publicó el año 1765 en una revista li-

(1) De esta obra hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

(2) *Congreso de maestros en Zurich. Catálogo de las obras de Pestalozzi*, según las de Morf, Seyffarth y de Guimps.

(3) Véase en el índice la palabra *Pestalozzi*.

teraria de Lindau y Leipzig, titulada *Noticias descriptivas y críticas de las mejores y más notables obras de nuestro tiempo...* (1)

Sobre la educación de la juventud pobre en los campos (2). Son tres cartas dirigidas á N. E. T. (3), en 1777, y publicadas en la revista de Isaac Iselin titulada *Efemérides de la Humanidad...* (4)

Pestalozzi expone en estas cartas sus ideas sobre la manera de combinar la educación con el ejercicio de la industria.

La velada de un solitario, publicada también en las *Efemérides* de Iselin, en el número correspondiente al mes de mayo de 1780, es una serie de pensamientos de religión y moral. Guillaume opina que este opúsculo tiene más fama de la que en realidad merece (5).

Leonardo y Gertrudis: un libro para el pueblo. Salió á luz como anónima en la primavera de 1781, y fué la primera obra de Pestalozzi que llamó la atención del público.

Las notas referentes á sus ediciones y contenido se hallan más adelante en los artículos dedicados á esta obra en la presente BIBLIOGRAFÍA.

(1) *Vollständige und kritische Nachrichten von den besten und merkwürdigsten Schriften unserer Zeit, nebst andern zur Gelehrsamkeit gehörigen Sachen.*

Lindau und Leipzig. 1765. Págs. 346-372.

Todas las obras de Pestalozzi y la mayor parte de sus ediciones se hallan en el Museo Pedagógico de Zurich.

(2) *Ueber die Erziehung der armen Landjugend.*

(3) Nicolás Manuel Tscharner.

(4) *Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, der Politik und der Gesetzgebung.* Leipzig. 1778-1788.

(5) De esta obra de Pestalozzi se hicieron en el año 1845 otras ediciones, á las cuales se refieren las siguientes notas bibliográficas:

Die Abendstunde eines Einsiedlers, mit einleitenden Bemerkungen herausgegeben 2.^{te} Auflage.

Erlangen. 1845. 31 págs. en 8.^o

Abendstunde eines Einsiedlers, von H. Pestalozzi. Zur Erinnerung an H. Pestalozzi.

Berlin. 1845. 30 págs. en 8.^o

De estas ediciones hay ejemplares en la Biblioteca del Museo Pedagógico de París.

Cristóbal y Elisa: mi segundo libro para el pueblo. Se publicó el año 1782, y es como un complemento de *Leonardo y Gertrudis* (1).

El autor supone una familia de campesinos que, en treinta veladas, leen la novela *Leonardo y Gertrudis*, y de la lectura de cada capítulo sacan conclusiones morales en forma de diálogo los personajes de *Cristóbal y Elisa*.

La Hoja Suiza, que se publicó en Baden del 3 de enero al 26 de diciembre de 1782, contiene artículos de Pestalozzi que, con la novela *Leonardo y Gertrudis*, son las mejores muestras del incorrecto y desaliñado escritor suizo.

Sobre la legislación y el infanticidio... (2) es un opúsculo de carácter social en el que Pestalozzi reclama la abolición de la pena de muerte.

Fué escrito en 1780 y publicado en 1783.

Las *Fábulas ó Figuras para mi abecedario* (3) publicadas en el año 1797, exponen, en forma de apólogo, los principios morales expuestos por Pestalozzi en su novela popular titulada *Leonardo y Gertrudis* (2).

Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del

(1) *Cristoph und Else. Mein zweytes volks Buch.*

Zürich und Dessau. [Original?] 1782. 368 págs.

(2) La nota bibliográfica de esta obra de Pestalozzi tomada de Israel, pág. 70 del tomo XXV de *Monumenta Germaniae Paedagogica*, dice así:

Ueber Gesetzgebung und Kindermord, Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder. Von Verfasser Lienhardt's und Gertrud. Geschrieben 1780. Herausgegeben 1783.

Frankfurt und Leipzig. Auf Kosten des Verfassers und in Kommission bei der Buchhandlung der Gelehrten. [Original?]

(3) *Figuren zu meinem A B C Buch, oder zu den Anfangsgründen meines Denkens.* Basel (Basilea) 1797. 324 páginas.

La segunda edición de esta obra lleva el siguiente título: *Fabeln.* 2.^{te} Auflage. Basel. 1803.

De esta edición hay ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico de París.

género humano (1). Comenzó á escribir las Pestalozzi hacia el año 1785 y se publicaron el 1797. Es una tentativa filosófica en la cual el autor pretende explicar las contradicciones de la naturaleza humana, considerando al hombre como ser animal, moral y social.

Pestalozzi, que consideraba estas *Investigaciones* como la más importante de sus obras, sigue en el orden moral las inspiraciones de la filosofía kantiana (2).

El método de Pestalozzi (3). La primera exposición doctrinal de su método la hizo Pestalozzi, bien que confusamente, en un opúsculo que el autor dirigió, con fecha 27 de junio de 1800, estando en Burgdorf, á una comisión de la Sociedad de amigos de la educación, que le había pedido un resumen de sus principios y procedimientos.

Cómo Gertrudis enseña á sus hijos. Esta es la más importante obra pedagógica de Pestalozzi, y á ella se dedican más adelante algunos artículos de esta BIBLIOGRAFÍA, en los cuales se da noticia de sus ediciones y de su contenido.

La instrucción para enseñar á deletrear y leer (4), publicada en Berna el año 1801, contiene un prefacio, listas de sílabas y palabras y varios cuadros con letras destinadas á ser recortadas y pegadas sobre cartón para formar alfabetos móviles.

(1) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Von dem Verfasser Lienhard und Gertrud.

Zürich. 1797. 234 págs.

Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.

Zürich. 1886. 214 págs. en 8.º

De esta edición hay ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico de París.

(2) Véase la pág. 115 de este mismo tomo.

(3) *Die Methode*. Eine Deukschrift Pestalozzi. Manuskript von Pestalozzi unterzeichnet: 27. Juni 1800.

(4) *Anweisung zum Buschstabieren- und Lesenlehren* von Pestalozzi.

Bern. 1801. xvi + 48 págs. en 8.º

De esta obra hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico de París.

Libros elementales (1). Estos libros son tres y se titulan: *Libro de las madres*, *ABC de la intuición* (2) y *Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas*, y á cada uno de ellos se dedica en esta BIBLIOGRAFÍA un artículo, donde se da noticia de sus ediciones y contenido.

El maestro de escuela natural (3) ó *direcciones prácticas concernientes á los principios más sencillos de la instrucción de los niños en todos los conocimientos preliminares que es necesario comunicales antes de la edad de seis años*. Esta obra es un libro escolar que contiene una serie de frases destinadas á explicar la significación de unos 700 verbos alemanes, colocados por orden alfabético.

Gaceta semanal para la educación del hombre, por E. Pestalozzi y sus amigos (4). Esta revista, que, á pesar de llamarse semanal, no se publicaba semanalmente, vivió desde el año 1807 al 1812. Los trabajos que contiene son de escaso interés pedagógico.

A la inocencia, á la formalidad y á la nobleza de mi época y de mi patria (5), publicada en Yverdón el año 1815, es una obra llena de nobles sentimientos; pero

(1) *Pestalozzis Elementar-Bücher*.

Zürich und Bern, und in Tübingen. 1803-1804.

Tres vols. en 8.º

(2) El *ABC de la intuición* ó enseñanza intuitiva de las relaciones de las medidas, según afirma el Sr. Sepúlveda en la pág. 243 de su traducción de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, publicado en 1803, fué redactado por los colaboradores de Pestalozzi; pero en el prólogo de dicha obra, inserto en las págs. 86-88 de este mismo tomo no se hallan datos que confirmen la citada opinión.

(3) *Der natürliche Schulmeister, oder Praktische Anweisung in den einfachten Grundsätzen des Kinderunterrichts in allen Vorkenntnissen, die ihnen unter dem sechsten Jahre beizubringen nothwendig sind*.

Krusi el año 1829 publicó en un folleto un extracto de esta obra.

(4) *Wochenschrift für Menschenbildung, von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden*.

Aarau. 1807-1812.

(5) *An die Unschuld, den Ernst und den Edelmutth meines Zeitalters und meines Vaterlandes*.

Iferten. 1815. 276 págs.

en ella comienza á notarse la decadencia intelectual de su autor» (1).

Canto del Cisne (2). Es la primera parte de la autobiografía de Pestalozzi publicada el año 1826 en la primera edición de las obras del famoso pedagogo suizo.

Mis destinos como jefe de mis establecimientos de educación en Burgdorf é Yverdón (3). Es la continuación de la autobiografía de Pestalozzi que se publicó en Leipzig el año 1826.

En los muchos opúsculos políticos y sociales que Pestalozzi escribió, el famoso pedagogo suizo defiende siempre ideas democráticas y socialistas.

Pestalozzi dejó á su muerte algunos escritos que no se han publicado porque se extraviaron el año 1842, cuando Teófilo, el nieto de Pestalozzi, los envió á Schmid, que estaba en París.

Para completar estas afirmaciones sobre los escritos de Pestalozzi es necesario hacer un resumen de sus doctrinas pedagógicas, acompañado de algunas notas críticas; y aunque el empeño no es fácil ni hacedero, se ha intentado con mejor voluntad que fortuna en esta BIBLIOGRAFÍA, después del último artículo dedicado á Pestalozzi.

A continuación de dichas notas se halla también una monografía sobre los progresos y vicisitudes del método de Pestalozzi en España desde el año 1805 al 1808.

Además de la obra de Pestalozzi reseñada en el presente artículo, se han tra-

(1) Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 318.

(2) *Schwanengesang*. Forma el décimotercio volumen de las *Obras completas de Pestalozzi* publicadas por Cotta.

(3) *Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten*.

Leipzig, 1826. 251 págs.

ducido al castellano las que se describen á continuación:

1411. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Doctrina de la vision de las relaciones de los números. Tomo primero. Pleca.

Madrid. En la Imprenta Real. Año de

1807

4 hs. + 88 + 176 págs. + 1 h. = Ant. — V. en b. — Anv. de una h. en b., Escudo de armas (1) del Real Instituto Militar Pestalozziano.—Port. — V. en b. — [Certificación de don Francisco Amorós y Ondeano.] — V. en b. — Introducción á los libros elementales de Pestalozzi, 1-27. — Advertencias y adiciones del editor á este primer tomo de las relaciones de los números, 27-70. — Prólogo del autor, 71-72. — Instrucción para el uso y ejercicio de la tabla de las unidades y demás series de las relaciones de los números que en ella se contienen, 73-85. — V. en b. — Erratas. — V. en b. — Tabla de las unidades, 1-175. — V. en b. — Tabla 1.^ª (2), 1 h.

8.^o m.

Biblioteca de la Escuela Normal de Maestros de Madrid.

El volumen descrito, como se advierte en la reseña anterior, consta de dos partes que se distinguen por el contenido y por la diferencia de paginación.

La certificación de D. Francisco Amorós y Ondeano, del Consejo de S. M., su Secretario con ejercicio de Decretos, Oficial de la Secretaría de Estado y del Despacho de la Guerra, Coronel y Jefe primero del Real Instituto Militar Pestalozziano, Regidor perpetuo de la ciudad de Sanlúcar de Barrameda, y destinado á las inmediatas órdenes del Serenísimo Señor Príncipe de la Paz, Generalísimo Almirante de España é Indias, declara

(1) Grabado en dulce.

(2) Apaisada, grabada en dulce.



que el Presbítero D. Juan Andújar, individuo de la Comisión de Literatos del referido Real Instituto Militar Pestalozziano, ofreció al Serenísimo Señor Príncipe de la Paz, como protector del establecimiento y de la nueva enseñanza, las cinco obras elementales de Enrique Pestalozzi que tenía traducidas, y S. A. S. tuvo á bien admitir la cesión que hizo Andújar de ellas á favor del Instituto, manifestando el aprecio que le merecía este acto de generosidad, y previniendo que se hiciese constar la referida donación.

En dicha certificación consta también que la *Doctrina de la visión de las relaciones de los números* pertenece al Instituto Militar Pestalozziano.

La introducción á los libros elementales de Pestalozzi es de D. Juan Andújar y contiene un elogio del método pestalozziano, noticia de dichos libros y de su traducción castellana, así como de los fundamentos pedagógicos en que se apoyan la instrucción intuitiva de las relaciones de los números y de los tamaños y los ejercicios de lenguaje, leer y escribir cifras y guarismos.

Contiene también esta introducción advertencias y adiciones al tomo de las relaciones de los números y noticias varias (1), referentes al ensayo y propagación del método pestalozziano en España.

Del carácter de la obra descrita da idea el prólogo del autor, que dice así:

PROLOGO DEL AUTOR.

La doctrina de la vision relativamente á los números es, considerándola como una parte del Método, un ejercicio artificial, que enseña á los hombres á espresar los números, combinarlos &c. de un modo entera-

mente idéntico al que la naturaleza emplea para descoger ó desenvolver nuestra facultad de pensar.

Desde el instante en que el niño empieza á usar de sus sentidos, la naturaleza pone á su vista objetos, en los cuales el hombre ha separado ya ó hecho abstraccion de la unidad y pluralidad. El libro ó manual para las madres tiene propiamente por blanco el prepararlas á que desde este mismo instante puedan obrar de acuerdo con la naturaleza: esto es, que sepan enseñar á sus hijos á notar y á contar lo que la naturaleza les pone á la vista, observar, nombrar y distinguir lo que debe repararse en cada cosa; las enseña á que indiquen, muestren y digan á sus hijos que tienen una *nari*z y una *boca*, que tienen un *ojo* y otro *ojo*, y una *oreja* y otra *oreja*; pero si, no perdiendo nunca el hilo de lo que la naturaleza pone para contar ante sus ojos y los del niño, quisiera usar para esplicar sus ideas solo de los dedos, seria imposible que lo consiguiese empleando siempre este primitivo modo de contar *uno* y *uno* y *otra vez uno* &c.: para conseguirlo pues ha sido preciso dar á un conjunto, ya sea grande, ya pequeño de los dedos su nombre; así un cierto número de estos se llama *dos*, otro *tres*, *cuatro* &c., sirviéndose para ello de su mano, como del instrumento que la naturaleza le ha dado para este fin; pero como este artificio por sí solo cesa de servir en llegando á *diez*, mientras que la necesidad de saber contar ó calcular pasa indefinidamente mas adelante, por esto la posibilidad de una progresion mas estendida para calcular, debe recurrir á nuevos artificios, que sin embargo resultan de los primitivos, y en todas sus partes tienen la misma base.

La doctrina de la vision relativamente á los números no es mas que un ensayo para hacer este método practicable, y aprovecharse de él en toda su sencillez.

Para ello hay tres tablas: la primera contiene un conjunto de diez filas, en las que se hallan las diez divisiones y subdivisiones del número *diez*, representadas por rayas, cada una de las cuales se ha de considerar como una unidad.

(1) Págs. 67-68 de la primera paginación del volumen reseñado.

La segunda tabla contiene en el mismo orden y disposición que la anterior varias series ó filas de cuadrados contiguos, cuyas superficies estan de tal modo divididas, que se hacen visibles á los niños las subdivisiones del número *diez* y sus fracciones en mitades, tercios &c. de los mismos cuadrados.

En la tabla tercera está dividida cada una de las diez porciones simples del cuadrado, es decir, cada mitad, tercio &c. en otras diez partes.

Por la reunion de estos medios el contar y numerar viene á ser para el niño un ejercicio de su razon, que resulta de la vision de las proporciones y de la pluralidad, el cual comienza por la facultad de su vista unida en todos sus progresos á la misma naturaleza: jamas se conseguiria esto si la ciencia de los números no retrocediese á la sencillez de sus primeras formas, para que todas las proporciones ó relaciones de los números se presenten siempre como *uno* y *uno*, y otra vez *uno*: de modo que los números mismos no le parezcan al niño, ni deben parecerle mas á su imaginacion que una expresion abreviada de las unidades que tiene á su vista.

A este prólogo sigue, en el volumen descrito, una instrucción para el uso de la tabla de unidades y demás series de las relaciones de los números que dicha tabla contiene.

En la segunda parte del volumen reseñado se hallan millares de ejercicios con los números dígitos, en gran parte casuísticos y amanerados, fatigosos é innecesarios para el fin que el autor perseguía.

La instrucción que precede á estos ejercicios expone fórmulas, casi siempre alejadas de la esencia del asunto.

Este volumen no contiene más que la traducción del primer cuaderno de la obra de Pestalozzi.

De ella hay un ejemplar de la edición de Cotta, de Tubinga, años 1803-

1804, en la Biblioteca de la Escuela Normal de Maestros de Madrid (1).

1412. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Biblioteca de la familia y de la Escuela, publicada bajo la dirección de Don J. Abelardo Núñez. Leonardo y Gertrudis. Obra escrita en alemán por Juan Enrique Pestalozzi. Traducida por Juan O. Monasterios. Pleca.

Leipzig. F. A. Brockhaus. Impr. de F. A. Brockhaus.

1888

viii + 278 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Al lector, v-viii.—Texto, 1-273.—V. en b.—Indice, 275-278.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este volumen no contiene más que la primera parte de la obra.

Leonardo y Gertrudis es el primer libro que Pestalozzi escribió para el pueblo: el segundo fué *Cristóbal y Elisa*; y la colección de fábulas que el famoso pedagogo suizo escribió con el título de *Figuras para mi abecedario* contiene, en forma de apólogos, la misma doctrina de *Leonardo y Gertrudis* (2).

El argumento de la primera parte de *Leonardo y Gertrudis* es el siguiente:

(1) *Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse*. Erstes Heft (a).

Tübingen, in der J. G. Cotta, 1803. xxiv + 176 págs. + 1 h.

—Zweytes Heft (b). xxii + 252 págs. + 1 h.

—Drittes Heft (c). Tübingen, in der J. G. Cotta, 1804. 4 hs. + 288 págs. 8.º m.

(2) Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 112.

(a) Primer cuaderno.
(b) Segundo cuaderno.
(c) Tercer cuaderno.

En la aldea de Bonnal vivía un albañil, Leonardo, con su mujer, Gertrudis, y siete hijos.

Leonardo era bueno pero débil, y perdía el tiempo y el dinero en la taberna del alcalde. Entre tanto su familia carecía de todo lo necesario.

Gertrudis es tipo de mujer hacendosa, instruída, perspicaz, prudente y llena de confianza en Dios (1).

Húmmel, alcalde y tabernero de Bonnal, es un malvado, que persigue de mil maneras á los aldeanos que no van á su taberna; y cuando van, se hacen deudores suyos y quedan sujetos á él, porque, si dejan de ir á la taberna, les amenaza con cobrarles las deudas, y, si van, éstas se acrecientan.

Leonardo había caído en las redes de Húmmel, y no hubiera podido librarse de ellas sin la resolución de Gertrudis, que decidió exponer el caso á Arner, señor del territorio.

Este señor, llamado Arner, que es bondadoso y justiciero, protege á Gertrudis y castiga á Húmmel, quitándole el cargo de alcalde y obligándole á devolver á sus dueños lo que retenía injustamente.

Nótese que la dirección educativa de la acción corresponde en esta parte de la novela á la madre y al cura.

Las conclusiones que se desprenden de la acción de esta parte de *Leonardo y Gertrudis* son las siguientes:

Las alegrías domésticas son preferibles á todas las alegrías.

El amor de una madre de familia es como el sol que todo lo vivifica, y convierte la casa en paraíso.

La base de la educación y de la felicidad de la familia es el amor de la madre.

La conducta de los malvados conduce á un fin miserable y desastroso.

Aunque el fin de la obra reseñada es esencialmente educativo, la primera parte de *Leonardo y Gertrudis* no contiene doctrina pedagógica. Sólo en la pág. 246 de la traducción castellana á que este artículo se refiere, se halla este pensamiento sobre la instrucción del pueblo:

«EL CURA (1). Así lo considero, señor hidalgo; el orden, los objetos cercanos, y el tranquilo desarrollo de las inclinaciones humanas, deben ser los fundamentos de la instrucción del pueblo, porque ellos son indudablemente, los fundamentos del verdadero saber humano.»

La segunda parte de *Leonardo y Gertrudis* está principalmente dedicada á relatar el castigo que Arner impone á Húmmel y á sus cómplices, y á delinear la biografía del señor y dueño de Bonnal.

Gertrudis tiene poca intervención en esta parte de la novela, y su interés, aparte del fin de la obra, es muy escaso.

La tercera parte de dicha novela es la de mayor interés pedagógico.

En esta parte, la novela, como obra literaria, ensancha el campo de acción. Las dos primeras partes de *Leonardo y Gertrudis* pintan el estado de ignorancia y miseria de los campesinos: la tercera ofrece los remedios de estos males, reformando la escuela y la iglesia (1), y principalmente mejorando al maestro y al sacerdote.

El primer intento estaba plenamente justificado, si el maestro de primera enseñanza era según se describe en el siguiente pasaje:

El desgraciado no tiene la menor idea de lo que un hombre debe saber para cumplir

(1) Algunos biógrafos de Pestalozzi indican que este famoso pedagogo suizo, para crear á Gertrudis, se inspiró en el tipo de la mujer de Krüsi, que era Isabel Näf.

(1) Protestante.

dignamente su misión. No sabe ni aun leer. Cuando lee parece que se oye balar á un carnero viejo, y cuanto más quiere esmerarse, más bala. Y ¡qué orden el de su clase! La hediondez os hace retroceder cuando se abre la puerta. No hay en la población ni un establo ni una cuadra donde los becerros y los potros no estén mejor cuidados que los niños en semejantes escuelas (1).

Para reformar la escuela de Bonnal se hace cargo de ella un maestro nuevo, en cuyo tipo quiso Pestalozzi, sin duda alguna, pintarse á sí mismo.

El nuevo maestro de Bonnal tiene un excelente cooperador, Gülphi, que es un militar inválido, amigo y consejero de Arner.

En esta parte de la novela aparecen nuevos personajes, entre los cuales son de notar Méyer, fabricante de hilados de algodón, tipo del comerciante trabajador, económico y caritativo, y su hermana Mareili, mujer prudente, enérgica y partidaria de una religión natural. Estos dos personajes sugieren á Arner la idea de reformar la escuela.

El modelo de escuela le da Gertrudis, como madre y mujer de su casa, enseñando á sus hijos á leer, calcular y cantar (2).

En la narración de los hechos de esta escuela se descubren los gérmenes del método de Pestalozzi.

Describiendo los trabajos de los niños, dice el autor en el capítulo LXX (3):

(1) Véanse el cap. II, pág. 8.^a de la edición de Zurich, de 1884, y *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 82.

(2) —¿Cree usted—dijo Gülphi á Gertrudis—que el orden que ha establecido en esta habitación puede establecerse en una escuela?

—Yo creo—le respondió Gertrudis—que lo que se puede hacer con diez niños se puede hacer con cuarenta.

Gertrudis promete su ayuda á Gülphi para hacer un ensayo de la obra, Gülphi la acepta, y muy luego ambos instalan la nueva escuela.

Véanse cap. XX, págs. 58-60 de la citada edición, y Guillaume, pág. 83.

(3) Véanse pág. 206 de la obra y 85 de *Pestalozzi*, por Guillaume.

Ver bien y oír bien son los primeros pasos hacia la sabiduría de la vida, y el cálculo es el hilo conductor que nos preserva de errores en la investigación de la verdad: es la piedra angular de la tranquilidad y del bienestar que sólo puede asegurar á los hijos de los hombres una vida de trabajo reflexiva y previsora.

Es de notar en esta parte de la novela otra circunstancia, oportunamente advertida por Guillaume (1): la subordinación de la iglesia á la escuela, y la intervención activa de un militar en la educación de los niños al propio tiempo que se suprime la enseñanza del catecismo (1) y se condenan los sermones (2).

En este y en otros pasajes de las obras de Pestalozzi funda acertadamente Compayré su opinión de que el famoso pedagogo suizo fué el iniciador de la escuela laica (3).

La intervención del militar Gülphi en la escuela representa, al decir de Guillaume, la autoridad, la disciplina, la puntualidad, el orden, la obediencia y la asiduidad en el trabajo (4).

La tercera parte de *Leonardo y Gertrudis* tiene más condiciones literarias que la segunda, y en ella se levanta la figura sencilla del niño «al pie de un peral en flor, que es su imagen» (5).

La cuarta y última parte de *Leonardo y Gertrudis* es de menos valor li-

(1) Cap. LXVIII, pág. 201 de la edición castellana, y Guillaume, pág. 86.

(2) Quéjense á Mareili las mujeres piadosas de la aldea de que el pastor protestante no explique la palabra de Dios, y ella les dice:

—Yo tengo el sol, la luna y las estrellas, y las flores del jardín, y los frutos del campo, y después mi propio corazón, y todo lo que me rodea, y esto ¿no me dice, mejor que todos los hombres, lo que es la palabra de Dios y que Dios me oye á mí?

Véanse cap. LXVII, pág. 231, de *Lienhard und Gertrude*, Dritter Theil, y Guillaume, págs. 87-88 de la obra citada.

(3) *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, por Compayré, pág. vi.

(4) Pág. 84 de la obra citada.

(5) Pág. 139 del cap. XLVIII.

terario y ofrece menos interés pedagógico.

En esta parte de la novela, el señorío de Arner se convierte en parte de un ducado, cuyo soberano quiere proseguir las reformas iniciadas en Bonnal; Arner y Helidor, personificaciones del bien y del mal, luchan para conseguir el triunfo de sus principios, hasta que, ya cerca del desenlace, se deja entrever el triunfo de la verdad sobre la mentira.

La novela es enojosa, en opinión de Zinzendorf, desde que comienza á tratar de la legislación de Arner y de filosofía falsa y grosera (1).

El triunfo de la nueva escuela no está asegurado aún, porque los campesinos se burlan de Gülphi, diciéndole:

— Joggeli: ¿tienes dinero? Joggeli: ¿quieres dinero (2)?

Pero Bylifsky, que es ministro del príncipe, visita la escuela de Gülphi, se lamenta de los insultos que le ha dirigido el populacho y aplaude su obra (3).

En los capítulos de la novela, que contienen las últimas conversaciones de Arner, gravemente enfermo, se hallan pensamientos referentes á la inmortalidad del alma, á la decadencia de Europa y á la educación.

El agua fría — dice Arner (4) — bebida y en baños, la marcha, los trabajos del huerto, de la cocina y del campo, la tabla de multiplicar y las matemáticas, he aquí lo que conservará entre nuestros hijos y nuestras hijas la sangre alemana, el cerebro alemán y el ánimo alemán.

Hubo una quinta parte de *Leonardo y Gertrudis* que Pestalozzi tenía inédita

cuando murió. Su nieto Teófilo la recogió con otros papeles manuscritos, y el año 1840 envió todo á Schmid, que, á la sazón, vivía en París; pero el cajón en que los papeles iban se perdió, y hasta la fecha no se tiene noticia de su paradero.

Del objeto principal de este libro y del efecto que produjo entre sus contemporáneos, da idea el mismo Pestalozzi en el siguiente fragmento de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (1):

... y aun el libro mismo que expresaba con ingenuidad mi sentimiento sobre esa situación, *Leonardo y Gertrudis*, era una obra de mi impotencia y estaba entre mis contemporáneos como un monumento de piedra que habla de la vida y que está muerto. Muchas personas le concedieron una mirada, pero no me comprendieron á mí ni el fin que yo perseguía, del mismo modo que yo mismo no comprendía los detalles de los medios necesarios para su ejecución.

Es también acertado el juicio que de *Leonardo y Gertrudis* contienen los siguientes párrafos del prólogo que lleva la traducción castellana á que se refiere este artículo bibliográfico.

Los párrafos citados dicen así:

AL LECTOR (2)

Hace más de un siglo que en un rincón culto de Suiza dió á luz Juan Enrique Pestalozzi su *Leonardo y Gertrudis*, novela de gran mérito moral que llamó la atención del mundo literario y produjo una impresión grande, no sólo en Suiza, sino también en Alemania entera. No es, pues, esta novela de aquellas en que la juventud pueda encontrar pasatiempos que esterilizen (*sic*) el cora-

(1) Guillaume, pág. 97 de su obra sobre Pestalozzi.

(2) Cap. X de la 4.^a parte, pág. 310, y Guillaume, pág. 93.

(3) Guillaume, pág. 93-94.

(4) Cap. XXIII, pág. 348, y Guillaume, pág. 94.

(1) Pág. 3 de la edición castellana, de Leipzig, de 1891. Pág. 5 de la edición de Zurich, de 1801.

(2) Págs. v-vii del volumen reseñado.

zón, en vez de refrigerarlo con rocío bienhechor; antes bien, todas las personas que la lean con recto fin, con juicioso interés, sinceridad é imparcialidad ganarán mucho más de lo que se obtiene de aquellas frívolas lecturas.

Es tal el encanto de sus páginas que, fuera parte de la utilidad y recreo que contienen, los lectores simpatizan íntimamente con el autor, gustan de él como de amigo digno de estimación y de aprecio, y pasan por alto las incorrecciones del lenguaje en que á veces incurre, como quien no fué versado en el arte de escribir en forma literaria.

El filántropo Pestalozzi, honra de su patria, hallábase dotado de admirable talento observador y unía juntamente con recto y firme juicio la prerrogativa del más exquisito gusto; de manera que, á pesar de sus repeticiones infinitas que muchas veces cansan la lectura, acierta á presentar en su novela un acabado cuadro en que aparecen, de una parte las miserias de los pobres que gemían bajo el yugo de la ignorancia y de las autoridades corrompidas y de otra la sencillez evangélica de una madre de familia que halla la felicidad de su vida en el cuidado de su casa y de los suyos. Esta madre, sencilla aldeana que educa á sus hijos en el temor y amor á Dios, es la mujer fiel que guía á su esposo incauto, haciéndole volver, de la senda escabrosa del vicio, donde se hallaba sumido, á la del deber y la virtud, y valiéndose para ello no de extraordinarias facultades, sino de aquel golpe de vista y aquel talento innatos en las gentes rústicas sin malicia ni perversión moral: madre modelo de familia que nos inspira veneración y cariño.

El fin que persigue esta novela es esencialmente educativo y moralizador, tratando ante todo, de inclinar el ánimo á la práctica del bien. En sus páginas se nos presentan personajes, así en los actos públicos, como en el interior de una casa; las circunstancias todas de su vida se ofrecen á nuestra vista y sus ejemplos nos enseñan virtudes domésticas y acciones generosas. Por todas estas causas la influencia que á su aparición ejerció esta obra, fué grandísima y su éxito ha-

lagüeño hubo de satisfacer, sin duda, los nobles esfuerzos del autor.

Luego que Pestalozzi vió fracasar gran parte de sus proyectos filantrópicos y después de haber sacrificado en ellos toda la fortuna de la mujer, decidióse siguiendo el consejo de un amigo, á publicar algunos escritos con cuyo producto atendiese á necesidades y miserias que á su familia acosaban. Cayeron por este tiempo en sus manos los *Contes moraux de François Marmontel*, y en ellos se inspiró para componer, no sin varios ensayos infructuosos, la novela *Leonardo y Gertrudis*, rústico relato, escrito de forma y con lenguaje adecuado al vulgo campesino, cuyos modismos y palabras guarda hasta el extremo de conservar las no decentes. De esta manera no pudo menos de agradar á los lectores de su tiempo, así por su originalidad como por ser la primera vez que aparecía el pueblo tal como era, sin poner en su lenguaje frases alambicadas por el gusto culterano de los salones, que tanto prevalecía en aquella época.

La edición más autorizada de *Leonardo y Gertrudis*, á que estas notas se refieren, es la de Zurich, de 1884, que contiene la obra dividida en cuatro partes (1). La colección completa de las obras de Pestalozzi hecha por Seyffarth del año 1869 al 1873, comienza con *Leonardo y Gertrudis*, pero su texto no corresponde al original sino al de la edición de Cotta, que contiene solamente las tres

(1) Pestalozzi, Heinrich. *Lienhard und Gertrud*. Ein Buch für das Volk von ——— Neu herausgegeben.... der Kommission für das Pestalozzi-Festübchen in Zürich.

Zürich. Druck und Verlag von F. Schulthesse. 8.º m.

Erster und zweiter Theil: 1896. vi + 520 págs.

Dritter und vierter Theil: 1884. (a) xxxii + 636 págs.

El primer tomo lleva delante de la portada una lámina grabada en dulce que representa la primera entrevista de Gertrudis y Arner, y el segundo lleva otra lámina, también grabada en dulce, con el retrato de Pestalozzi, de perfil.

De esta obra hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

(a) Se notará que la fecha de impresión del primer volumen es posterior á la del segundo; pero ambas constan en las portadas según quedan transcriptas.

primeras partes de la novela distribuidas en cuatro libros. Seyffarth añadió al texto de Cotta el de la cuarta parte de la novela como una quinta parte de ella.

La segunda edición de las obras completas de Pestalozzi hecha por Seyffarth del año 1899 al 1902 contiene, dividido en cuatro partes, el texto de la novela, que forma el tomo cuarto de la colección.

El texto alemán de la primera parte de *Leonardo y Gertrudis*, que corresponde á la traducción descrita en este artículo bibliográfico, puede verse en la edición de Viena y Leipzig, de 1888 (1).

1413. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Cómo educa Jertrudis á sus hijos por
—— Traducido de la edición francesa de E. Davin, por J. B. Zubiaur.

Buenos-Aires.

1888

A. Z, A. A. + xxx + 301.

8.^o

Biblioteca de F. A. Berra.

1414. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Como Gertrudis enseña á sus hijos. Obra escrita en alemán por Juan Enrique Pestalozzi y traducida en castellano.

Madrid. Imprenta Moderna.

1902

(1) *Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker*. Mit kritischen Erläuterungen versehen. Herausgegeben unter der Redaction von Dr. Gustav Adolf Lindner.

Johann Heinrich Pestalozzi. *Lienhard und Gertrud*. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. J. Wychgram. Wien und Leipzig. 1888.

Tomo XVIII: 4 hs. + xxvi + 214 págs. 8.^o m.

De este volumen hay ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

xvi + 386 + 2 hs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Retrato (1) de Pestalozzi.—V. en b.—Pestalozzi, por Ezequiel Solana, vii-xv.—V. en b.—Texto, 1-359.—Notas y explicaciones intercaladas en el texto, 360-386.—Índice.—V. en b.—Publicaciones de *El Magisterio Español*, 2 hs.

8.^o m.

1415. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Cómo Gertrudis enseña á sus hijos. Traducida y anotada por J. T. Sepúlveda. Leipzig.

1888

251 págs.

Citado por August Israel en la pág. 155 del tomo XXV de *Monumenta Germaniae Paedagogica*.

Esta obra, según la nota de Israel, fué editada por la casa Brockhaus, que hizo también la edición del año 1891 descrita en el artículo siguiente.

1416. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Biblioteca de la familia y de la escuela, publicada bajo la dirección de Don J. Abelardo Núñez. Cómo Gertrudis enseña á sus hijos. Obra escrita en alemán por Juan Enrique Pestalozzi. Traducida y anotada por José Tadeo Sepúlveda, Institutor chileno. Pleca.

Leipzig. Imprenta de F. A. Brockhaus.

1891

xii + 252 págs.—Ant.—V. en b.—Anv. en b.—Retrato litográfico de Pestalozzi.—Port.—V. en b.—Al lector, v-xii.—Texto, 1-250.—Índice, 251-252.

8.^o

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

(1) Fotografiado.

Wie Gertrud
ihre Kinder lehrt,
ein Versuch
den Müttern Anleitung zu geben,
ihre Kinder selbst zu unterrichten,
in Briefen
von
Heinrich Pestalozzi

Bern und Zürich,
bey Heinrich Gessner, 1802.

FACSIMILE DE LA PORTADA DE LA EDICIÓN PRÍNCIPE DE
«CÓMO GERTRUDIS ENSEÑA A SUS HIJOS»

Esta es la obra pedagógica más importante de Pestalozzi, porque en ella expuso el autor su sistema y su método de enseñanza.

De la importancia y carácter de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, obra de Pestalozzi, dan idea los siguientes párrafos del prólogo (1):

Hoy, pues, pasados varios meses de asiduo trabajo y después de haber tenido que vencer numerosas dificultades á causa de lo oscuro é ininteligible del lenguaje del autor, tenemos la íntima satisfacción de poder presentar al público pedagógico hispano-ameri-

(1) Págs. vi-xi de la obra reseñada.

cano, traducida de la edición original (1), esa obra notable que es sin disputa la más importante de cuantas han salido de la fecunda é incansable pluma del egregio pedagogo y la que ha ejercido más influencia en la reforma de la entonces tan decaída educación popular. Esta obra es la más importante de Pestalozzi porque ella es un verdadero evangelio de la educación é instrucción —á ella corresponde con más propiedad y mejor título la expresión entusiasta de un notable escritor (2) «el evangelio de Pestalozzi». En ninguna de sus obras ha consignado el insigne maestro sus ideas con más precisión, integridad y entusiasmo y de una manera más espontánea, libre, natural é ingenua; ella es, en fin, una parte de su yo y habría podido ser justamente titulada «las confesiones de Pestalozzi». Ella es la que ha ejercido mayor influencia, porque ninguna otra de sus obras ha despertado en el vasto campo de la educación y la instrucción un mayor entusiasmo, ha dado un impulso más grande y ha encendido en pro y en contra una polémica más viva y provechosa, habiendo llegado á ser por algunos acremente censurada y criticada, hasta vituperada, pero por los más calorosamente defendida y justamente apreciada.

En apoyo de las aseveraciones que acabamos de consignar, y á fin de fundarlas debidamente, pasamos á transcribir en seguida algunos juicios que sobre la presente obra de

(1) En vida de Pestalozzi se publicaron dos ediciones de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, la primera en 1801 en casa de Gessner, Zurich, y la otra en 1820 en casa del librero Cotta de Stuttgart. Ambas ediciones presentan diferencias sustanciales, á pesar de que Pestalozzi en el prólogo de la segunda, la primera no lo tiene, afirma primeramente que la otra se reimprime «sin alteración alguna» y en seguida dice «casi sin variación». Esta contradicción se explica únicamente por la intervención de una mano extraña, arbitraria y autoritaria. Esa mano es la de José Schmidt, colaborador de Pestalozzi, que en aquella época dominaba como señor absoluto en Iverdón. Las divergencias de la segunda edición son á veces tan arbitrarias, tan inmotivadas que la obra mediante las adiciones y alteraciones de Schmidt, sin ganar en claridad, ha perdido mucho de su ingenuidad y originalidad. Por este motivo no hemos vacilado en escoger la edición de 1801 para nuestra versión al castellano.

(2) Michelet.

Pestalozzi han emitido notables escritores y filósofos, contemporáneos algunos del autor, y que constituyen el testimonio más fidedigno y la prueba más fehaciente de lo que más arriba hemos afirmado. Principiaremos, pues, por exponer aquí lo que á este respecto dice H. Morf, el conocedor más profundo de Pestalozzi y el más notable de sus biógrafos.

«Ella (la obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*), dice Morf, es ciertamente el más importante y el más profundo de los escritos de Pestalozzi. No sólo para su época era ella de una importancia inminente; ella lo es para todos los tiempos venideros. Aquí su genio (de Pestalozzi) habla aún en ella con pureza y á su manera. Uno se siente transportado por la abundancia de sus intuiciones, quisiera decir revelaciones de que él es el portador elegido por la providencia. Con un interés extremado se lee ese libro desde el principio hasta el fin y con la participación más viva en las cuestiones que en él se tratan, sin embargo no sin sentirse aquí y allá tentado á rebatirlo cuando se trata de los procedimientos de aplicación, mas no cuando se trata de principios ó leyes; pero reconociendo aún con gratitud que, si la experiencia en este punto nos suministra otra cosa mejor, sólo por el método racional que él nos ha enseñado se ha llegado á su conocimiento. El libro es y continuará siendo una piedra angular de la instrucción del pueblo; pero los tesoros que él encierra están muy lejos de haber sido utilizados totalmente en la práctica, y no se podría recomendar nunca lo bastante y es necesario recomendarlo siempre de nuevo á los que se ocupan con la educación y la instrucción.»

El filósofo alemán Fichte, contemporáneo de Pestalozzi, escribía á su esposa en aquella época: «Si puedes adquirir el libro de Pestalozzi *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, léelo. Yo estudio actualmente el sistema de este hombre, y en él hallo el verdadero remedio para curar á la humanidad doliente.» En el noveno de sus *Discursos á la nación alemana*, Fichte considera la idea de Pestalozzi sobre la educación y la instrucción como un punto «al cual se debería enlazar

la nueva educación nacional de los alemanes.»

Entre las publicaciones periódicas de aquel tiempo, *El Mercurio alemán*, revista literaria redactada por el poeta Wieland, se expresaba así: «... la obra en que el hombre sin envidia ha expuesto al público sus excelentes descubrimientos pertenece incontestablemente á las publicaciones que pueden convertir el genio del siglo XIX en un *agato-demonio* (1) ... El libro *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* nadie debería dejar de leerlo.»

En la *Vida y obras de Pestalozzi*, obra de M. P. Pompée, la cual se halla traducida al español (2), se lee el siguiente pasaje sobre *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*: «Este interesante libro se generalizó con sorprendente rapidez. Trazaba un camino tan nuevo en el arte de la educación; atacaba tan vigorosamente á la rutina, que causó profunda impresión en el país alemán, en donde goza aún de gran crédito, con la única diferencia de que cuando apareció el libro todo el mundo lo criticaba, alabándolo muy pocos; al contrario de hoy que se le alaba mucho, y casi ya no se le critica.»

Gerardo von Zezschwitz, juzgando á Pestalozzi como escritor en general, dice lo siguiente que es también aplicable á la presente obra: «Pestalozzi es un singular escritor. Sus obras están llenas de innumerables repeticiones.—Apenas ha principiado un tema, cuando su voluble fantasía lo arrastra á otras sendas enteramente diversas; él mismo se queja de su incapacidad para dar á sus pensamientos una exposición clara y firmemente progresiva; y sin embargo, uno se siente arrastrado y trasportado sobre esos escollos y obstáculos por el torrente inagotable del más espontáneo entusiasmo, por la superabundancia de los más profundos y más fecundos pensamientos, llevado con el patos del carácter moral, á menudo en hermosa forma retóricamente perfecta. Uno

(1) *Agato-demonio*, espíritu bueno tutelar.

(2) Véase, algunas páginas más adelante, en este mismo tomo, la nota bibliográfica correspondiente.

siente que cada palabra ha sido escrita con la sangre del corazón de su propia vida personal.»

Un escritor contemporáneo juzga del siguiente modo la obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*: «Un lector que aprecie más los méritos de la forma que el valor del fondo no dejará de censurar las faltas de composición, las digresiones frecuentes y las innumerables repeticiones que se hallan en la obra. Mas, si bien se considera, esas imperfecciones literarias no hacen más que realzar, por la carencia misma de toda pretensión al título de escritor, esa imaginación tan violentamente apasionada de un ideal, ese corazón tan profundamente preocupado por el bien, ese amor tan infatigable á la humanidad, y sobre todo ese acento de verdad que es, en suma, el encanto más grande de las obras del espíritu, porque él hace ver un hombre donde se temía encontrar sólo un autor. No conozco ningún libro que cautive más fuertemente al lector que se preocupa con las cuestiones escolares, que dé luces más claras á su espíritu y sentimientos más calurosos á su corazón.»

Creemos que los testimonios que hemos aducido son más que suficientes para demostrar la importancia de la obra que hoy tenemos la honra de presentar al público; mas el lector juzgará por sí mismo, y no dudamos que reconocerá los méritos de ella, á pesar de las imperfecciones literarias del original y de las faltas y defectos que, no lo dudamos, contendrá la traducción; pues á la oscuridad é incorrección del lenguaje en que está escrita la obra, lo cual dificulta inmensamente la traducción, júntanse además nuestra incapacidad é insuficiencia; y nosotros, lo confesamos ingenuamente, somos bisoños en las letras, siendo este trabajo modesto y sin pretensiones nuestro primer ensayo.

Empero, volviendo nuevamente á la cuestión principal, réstanos decir que la saludable influencia que esta obra ejerció en Europa 85 años ha, continúa ejerciéndola aún, y que lo que ella produjo entonces aquí y continúa todavía produciendo, puede y debe también producirlo en las naciones de la

América Española, las cuales á pesar de los loables esfuerzos de algunos gobiernos por mejorar la educación popular, ocupan actualmente en materia de enseñanza más ó menos el mismo lugar que la Suiza á principios del siglo. Ella debe contribuir á dar á conocer y propagar principios buenos y exactos sobre la educación; hacer comprender profundamente la misión de la escuela y de la educación, consideradas desde el punto de vista de la ética; á infundir al maestro entusiasmo por su profesión y amor á ella, consuelo y esperanzas en las dificultades de la vida escolar. Mas para que estos hermosos frutos lleguen á la debida sazón, es menester que no sólo se lea este libro sino que se le estudie seria y detenidamente. El estudio profundo de esta obra, que descubra los tesoros y bellezas que ella encierra, vivifica, reanima y refresca como la pura y aromada brisa del Pacífico, como el fresco y perfumado terral de los nevados Andes; disipa del alma del maestro las densas y negras nubes del descontento; purifica su corazón de las escorias del egoísmo y protégelo contra la satisfacción de sí mismo en el cumplimiento mecánico, al dar de las horas, de su deber, y no deja nunca que el interés personal llegue á convertirse en el regulador del trabajo y de las acciones.

«Las catorce cartas de que se compone la presente obra del eminente filántropo y pedagogo suizo—dice el traductor señor Sepúlveda—están datadas en Burgdorf, llamada Berthoud por los franceses, segunda ciudad del Cantón de Berna, y son dirigidas por Pestalozzi á su amigo el patriota Enrique Gëssner, librero de Zurich é hijo del famoso poeta Salomón Gëssner, autor de una obra poética titulada *Idilios* muy conocida del mundo literario.»

La primera carta, que está fechada el día de año nuevo de 1801, contiene algunos datos autobiográficos de Pestalozzi, en su mayor parte incoherentes, y en ella declara el autor que va á dar publicidad

á sus ideas sobre la educación del pueblo que se le presentaba como un inmenso pantano, recorrido en todas direcciones, sumergiéndose en él hasta que reconoció los manantiales de sus aguas: declara también que aspiraba á cegar las fuentes de la miseria en que el pueblo se hallaba.

Para llegar á este conocimiento de las miserias del pueblo, afirma Pestalozzi que vivió en compañía de más de cincuenta niños, hijos de pordioseros, compartiendo el pan con ellos y viviendo como un mendigo para enseñar á los mendigos á vivir como hombres, y comenzando luego á exponer sus ideas pedagógicas, dice así (1):

Escudriñando los principios elementales de toda instrucción y de toda actividad intelectual en interés del método mismo y de los niños que deben ser desde la cuna educados fuera del método que cayeron en mis manos, medios que parecían oponerse justamente á mis principios y principalmente al encadenamiento psicológico, en el estudio de las cosas y de las palabras, que debe guiar el desarrollo de las ideas de los niños. Yo no podía hacer otra cosa, debía investigar como á ciegos el grado de fuerza intelectual, que habían alcanzado y que yo no había podido hacer desarrollarse en ellos. Lo investigué de cuantos modos me fué posible, y lo encontré en todas partes, hasta en los escombros del desamparo más grande, intensivamente mucho más adelantado de lo que me parecía ser posible en la falta incomprensible de todo conocimiento y de toda fuerza adquirida por la educación. En todo lo que los hombres ejercían influencia encontré una remisión indecible; sin embargo, detrás de esa flojedad, la naturaleza no estaba muerta. La experiencia me ha enseñado esto, y yo puedo decir ahora: se necesita largo tiempo, más largo tiempo de lo que se cree, para que el extravío y la locura del género humano llegue á ahogar completamente la naturaleza humana en el corazón del niño. Un Dios es quien ha

puesto en nuestros pechos un contrapeso á nosotros mismos para preservarnos de la locura. La vida y la naturaleza toda, flotando alrededor de nuestro sér, sostienen ese contrapeso y la eterna complacencia del Creador no quiere que se pierda en nosotros la santidad de nuestra naturaleza en nuestra debilidad y en nuestra inocencia, sino que todos los hijos de los hombres lleguen con *seguridad* al conocimiento de la verdad y de la justicia, hasta que ellos, perdiendo *por sí mismos* la dignidad de su naturaleza interior, se extravían en el laberinto del error y en el abismo del vicio *por su propia culpa y con plena conciencia de ella*. Mas los hombres no saben lo que Dios ha hecho por ellos, y no atribuyen ninguna importancia á la influencia inconmensurable de la naturaleza sobre la educación; ellos, al contrario, hacen grande estimación de todas las mezquindades que agregan, demasiado mala y tontamente, á esa acción poderosa, como si su habilidad hiciese todo por la especie humana, y la naturaleza nada. Mientras más seguía sus huellas, trataba de encadenar mi acción á la suya y me esforzaba para marchar el mismo paso que ella, tanto más inmenso me parecía ese paso como también la inteligencia del niño para seguirlo. (En ninguna parte encontré impotencia para utilizar lo que hay en la naturaleza, sino en el arte.) Él puede ser impotente para utilizar lo que le presenta el arte, jamás para lo que le ofrece la naturaleza; y cuando esa impotencia existía estaba en mí mismo y por cuanto yo me empeñaba en querer dirigir un carro que no se debía dirigir sino solamente cargar y que caminaba por sí mismo. Yo me detenía tres veces antes de determinarme á creer que los niños fuesen incapaces para algo, y diez veces antes de decir: esto es para ellos una cosa imposible. Ellos hacían lo que me parecía un imposible para su edad. Hice deletrear á niños de tres años el galimatías más insensato, sólo porque él era insensatamente difícil. Amigo, tú has oído á niños de menos de cuatro años deletrear de memoria las frases más largas y más difíciles ¿habrías creído que eso era posible, si tú mismo no lo hubie-

(1). Págs. 24-38 de la obra reseñada.

ses visto? De igual manera les enseñaba planas enteras de geografía que estaban escritas con numerosísimas abreviaturas y les hacía leer al mismo tiempo las palabras más desconocidas, indicándolas con un par de letras, cuando apenas podían deletrear los caracteres impresos. Tú has visto la exactitud y la precisión con que ellos leían esas planas y la facilidad perfecta con que podían aprenderlas de memoria.

Yo ensayé aún hacerles comprender gradualmente á algunos niños de más edad algunas frases muy complicadas é ininteligibles de física. Ellos aprendían enteramente de memoria las frases, pronunciándolas y leyéndolas, como también las preguntas que esclarecían esas frases. Al principio era como una lección de catecismo, una repetición mecánica, como de papagayo, de palabras obscuras é incomprensibles. Sólo la separación exacta de los diversos pensamientos, la ordenación determinada de esas separaciones y la conciencia, grabada profundamente hasta hacerla indeleble, de esas palabras oscuras, pero que en medio de su oscuridad lanzan un rayo de luz y de claridad, condujéronles insensible y progresivamente á un sentimiento de verdad y de penetración del asunto en estudio, sentimientos que poco á poco rompieron como la luz del sol las más espesas tinieblas.

En todo el curso de mis experiencias debieron desarrollarse y precisarse poco á poco en mi espíritu los principios de mi método, y de día en día ví más claramente que no se debe en los primeros años razonar con los niños, sino que en los medios para desarrollar su inteligencia es necesario limitarse á los siguientes puntos:

- 1.º Extender gradualmente el círculo de sus intuiciones;
- 2.º Grabar en su memoria precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia;
- 3.º Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les hayan hecho adquirir conciencia, y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles.

Al mismo tiempo que esos tres puntos de vista se hacían más y más precisos cada día, se desarrolló en mí insensiblemente la firme convicción:

- 1.º De la necesidad de los libros de intuición para la primera edad;
- 2.º De la necesidad de un modo de exposición seguro y preciso para esos libros, y
- 3.º De la necesidad de una dirección, fundada en esos libros y en el modo de su exposición, que conduzca á los conocimientos de los nombres y de las palabras, que deben ser hechos familiares á los niños aun antes de que llegue el tiempo de que comiencen á deletrear.

Es inapreciable para los niños la ventaja de conocer corrientemente y desde temprano una vasta nomenclatura. La impresión estable de los nombres hace en ellos inolvidable el objeto, tan pronto como han sido traídos al conocimiento de ellos, y la nomenclatura fundada en la verdad y en la exactitud desarrolla y mantiene en los niños la conciencia de las relaciones reales que existen entre los objetos. Los beneficios que se obtienen por este medio son progresivos. Solamente no se debe pensar nunca, porque el niño no entiende el todo de algo, que de ello no le aprovecha nada. En efecto, si él se ha apropiado una gran parte de las voces de una nomenclatura científica, mediante el estudio del A B C y aprendiéndolo, goza por ese medio evidentemente por lo menos de la misma ventaja que posee un niño educado en una gran casa de comercio y que, desde la cuna, aprende cada día los nombres de una infinidad de objetos.

El filántropo FISCHER, que perseguía el mismo fin que yo, ha visto desde el principio el desarrollo de mi método y le ha hecho justicia, bien que ella difería sensiblemente de su propia manera de ver y de sus propias ideas. La carta que él escribió á STEINMÜLLER (1) sobre mis experiencias es intere-

(1) STEINMÜLLER, párroco y pedagogo, alimentaba las mismas tendencias pedagógicas que Fischer y Pestalozzi y participaba de sus ideas; trabajaba constantemente por

sante en atención á las ideas que se tenían de este asunto en esa época. Voy á darla aquí, agregándole algunas observaciones de mi parte.

«Para juzgar las empresas pedagógicas de Pestalozzi se debe ante todo conocer la base psicológica sobre que descansa el edificio de su sistema. Ella es seguramente de una solidez á toda prueba, aunque la fachada del edificio presente todavía algunas desigualdades y desproporciones. Muchas de esas faltas se explican por el método empírico-psicológico del autor, por las circunstancias exteriores y destinos de su vida, sus ensayos y su experiencia. *Es casi increíble el ardor infatigable que emplea en sus experimentos; y como él, exceptuadas algunas ideas directrices, filosofa más después que antes de ellos, se ve obligado, es cierto, á multiplicarlos, pero entonces los resultados ganan en seguridad.* Empero para introducir los resultados en la práctica, esto es, para adaptarlos á las preocupaciones, á las circunstancias y á las exigencias de los hombres, necesita Pestalozzi ó colaboradores liberales, que participen de sus ideas, que le ayuden á darles formas á esas mismas ideas, ó un gran lapso de tiempo para descubrirlas por sí mismo y para dar por medio de ellas, por decirlo así, cuerpo al espíritu que lo anima. Los principios sobre que descansa su método son, poco más ó menos, los siguientes:

Los cinco puntos de vista que siguen, que Fischer llama los *principios* de mi método, no son otra cosa que ideas aisladas sacadas de los ensayos que he hecho para la realización de mis proyectos; como principios están subordinados á las ideas fundamentales que me los han inspirado.

Mas aquí falta la primera consideración del propósito que me ha guiado, esto es, yo

el bien de sus feligreses, de su pueblo y de su país y soñaba, como aquellos, en la reforma de la educación del pueblo. Steinmüller residía entonces en Gais, aldea grande y rica en el Cantón de Appenzell, endonde Krüsi era maestro. Por su recomendación fué Krüsi llamado á Burgdorf, donde más tarde llegó á ser uno de los colaboradores de Pestalozzi.—Steinmüller estaba entonces á punto de fundar un seminario de preceptores que dejó de existir á su partida de Gais, pero que volvió á ser abierto en 1833 bajo la dirección del Krüsi.

quiero remediar los vicios de la enseñanza habitual de las escuelas, principalmente de las escuelas elementales, y buscar formas para la enseñanza que no tengan esas faltas.

«1.º ÉL QUIERE CULTIVAR INTENSIVAMENTE LAS FACULTADES DEL ESPÍRITU Y NO SÓLO EXTENSIVAMENTE, FORTIFICARLO Y NO SÓLO ENRIQUECERLO DE IDEAS.»

«Él espera obtener ese resultado por diversos medios. Pronunciando en voz alta y muchas veces delante de los niños, y haciéndoselos repetir en seguida, palabras, definiciones, frases y largos períodos, quiere él por ese medio (junto con el fin especial determinado para cada paso) formar su órgano de la voz y ejercitar su atención y su memoria. Partiendo del mismo principio, los hace, durante esos ejercicios de pronunciación, dibujar á voluntad ó trazar letras con el lápiz en la pizarra de mano.»

Yo les hacía ya entonces dibujar preferentemente líneas, arcos y ángulos, y aprender de memoria sus definiciones, y procedía en los medios que ensayaba para la enseñanza de la escritura, del principio de experiencia que los niños son aptos para darse cuenta de proporciones y del manejo del lápiz de piedra varios años antes de que sean capaces de manejar la pluma y de trazar pequeñas letras.

«En fin, él distribuye á sus alumnos delgadas hojas de cuerno trasparente; en ellas están grabadas líneas y letras, y sirven de modelo á los escolares, tanto más fácilmente cuanto que ellos pueden colocarlas sobre las figuras que han dibujado y, á causa de su transparencia, establecer la comparación debida. Una ocupación doble en el mismo tiempo, una preparación á los miles de trabajos y miles de circunstancias de la vida en que la atención debe *distribuirse* sin distraerse. Las escuelas industriales, por ejemplo, se fundan enteramente en esa aptitud.»

A este respecto, treinta años ha (1), había yo obtenido los resultados más decisivos en

(1) En Neuhof, con los pequeños mendigos que él había allí recogido.

mis ensayos. En ese entonces había hecho adquirir á los niños una destreza tan grande para el cálculo que ellos, mientras hilaban, resolvían mentalmente problemas que yo mismo no podía seguir sin tener á la vista el papel que me guiaba. Todo depende de la psicología de la forma de la enseñanza. El niño debe ser completamente señor del trabajo manual con que se ocupa durante el estudio, y el *pensum* que aprende junto con el trabajo debe del mismo modo, en cada caso, ser sólo una ligera adición á lo que él ya sabe.

«2.º ÉL UNE ENTERAMENTE SU ENSEÑANZA AL ESTUDIO DE LA LENGUA.»

Propiamente esta proposición debería decir: *El considera la lengua, junto con la observación real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento que posee el género humano*: A este respecto partí del principio: el niño debe aprender á hablar antes de que pueda ser, con razón, conducido á aprender á leer. Mas yo encadenaba también el arte de enseñar á hablar á los niños á las nociones intuitivas que les da la naturaleza y á las que deben dárseles por medio de la educación.

«En la lengua están, en efecto, depositados los resultados de todos los progresos de la humanidad; sólo hay que seguirlos de un modo psicológico en su propio camino.»

El hilo que ha de servir de guía en esta investigación psicológica debe buscarse en la naturaleza del desarrollo mismo de la lengua. El salvaje *denomina* primeramente el objeto, en seguida lo *califica* y por último lo *incorpora* á los otros, pero de la manera más sencilla; y sólo más tarde llega á poder determinar más exactamente, por medio de terminaciones y combinaciones de las palabras, las condiciones variables del objeto, según el tiempo y las circunstancias. Conforme á estas ideas trataré de satisfacer los deseos de Fischer sobre la investigación psicológica del camino seguido por la lengua, que me propongo exponer más circunstiadamente bajo el título de *EL LENGUAJE*.

«Él no razona con los niños hasta que les ha suministrado una provisión de palabras

y de locuciones que ellos aprenden á colocar en su esfera, á componer y á descomponer. Por eso enriquece él la memoria de ellos con explicaciones sencillas de objetos materiales, y le enseña al niño á describir lo que le rodea, á darse cuenta de sus percepciones y á hacerse señor de ellas, conociendo entonces claramente las que había ya en su espíritu.»

Mi opinión sobre este punto es la que sigue: para enseñar á los niños á razonar y á pensar por sí mismos, se debe impedir en cuanto sea posible que hablen demasiado y que se acostumbren á pronunciarse sobre cuestiones que sólo conocen superficialmente. Creo que el momento de aprender no es el momento de juzgar; el momento de juzgar principia en el instante en que se ha acabado de aprender, principia con la madurez de las razones por que se juzga y por que se puede juzgar. Creo que un juicio no es sino la expresión de la convicción de todas esas razones, tan maduro y tan perfecto como la semilla llegada á la madurez, que por sí misma, libre y sin violencia, sale de la cáscara que la aprisiona.

«Él les hace adquirir una destreza mecánica y cierto tacto en hablar, haciéndoles declinar ciertos ejercicios fáciles.»

Esos ejercicios se limitan simplemente á descripciones de objetos materiales ya conocidos por ellos.

«La sinceridad de sus impresiones gana notablemente con ello, y cuando por medio de numerosos ejemplos han aprendido á conocer y á usar ciertas formas descriptivas, colocan en ellas mismas los miles de objetos que se presentan en el porvenir, é imprimen á sus explicaciones y descripciones el carácter de una precisión material.»

Hoy busco en el estudio de los números, de las medidas y del lenguaje los principios elementales y generales de mi método.

«3.º EL TRATA DE PROPORCIONAR Á TODAS LAS OPERACIONES DEL ESPÍRITU DATOS, Ó RÚBRICAS, Ó EPÍGRAFES, Ó IDEAS GUIADORAS.»

Debería decir: él busca en todo el dominio del arte y de la naturaleza los puntos fundamentales, las maneras de ver, los hechos que por su precisión y generalidad pueden ser

utilizados fructuosamente como medios para facilitar el conocimiento y el juicio de un gran número de objetos que están á ellos subordinados y que dependen de ellos. Y les da á los niños *datos* que les llaman la atención á objetos semejantes; él les *rubrica* series de ideas análogas, que precisándolas les permiten separar las series de los objetos y les hacen concebir claramente los caracteres que los distinguen.

«Los *datos*, por más que se les presenten diseminados, se deducen sin embargo los unos de los otros. Son nociones que se refieren mutuamente unas á otras y que, por lo mismo que necesitan completarse y facilitar la aproximación de cada una, inspiran al espíritu el deseo de continuar sus investigaciones. Las *rúbricas* conducen á la clasificación de las nociones que se van recibiendo, ponen en orden la masa caótica de ellas y la armazón así erigida obliga al niño á llenar con mayor celo cada uno de los compartimentos. Esto se refiere á las *rúbricas* principales de la geografía, historia natural, tecnología, etc. Además de esto la analogía que preside á la elección de las cosas viene á favorecer á la memoria. Las *ideas guiadoras* se encuentran en ciertos problemas que son ó pueden ser en sí la materia de ciencias completas. Cuando esos problemas, descompuestos en sus elementos, han sido expuestos claramente al niño, tomando en cuenta los *datos* que él posee ó que puede encontrar fácilmente y que sirven de ejercicios de observación, conducen á que la inteligencia infantil trabaje sin cesar en resolverlos. La sencilla cuestión: ¿cuáles son las materias que de los tres reinos de la naturaleza puede utilizar el hombre para su vestido? da un ejemplo de la marcha que debe seguirse. El niño observará y probará desde ese punto de vista mucho de lo que él presiente que puede proporcionarle un contingente para la solución de ese problema tecnológico. De esta manera edifica él mismo la ciencia que debe aprender. Por cierto que deben ofrecérsele por todos los medios posibles los materiales necesarios. A las *ideas guiadoras* pertenecen también frases que son primeramente con-

fiadas á la memoria como máximas prácticas, pero que insensiblemente adquieren fuerza, aplicación é importancia, y así precisamente se graban de una manera más profunda en el espíritu y su verdad se demuestra mejor.»

«4.º EL QUIERE SIMPLIFICAR EL MECANISMO DE LA ENSEÑANZA Y EL DEL ESTUDIO.» (1)

«Las nociones que él admite en sus libros de enseñanza y que por medio de éstos quiere enseñar á la infancia, deben ser tan sencillas que cada madre, y más tarde cada institutor, que posea un grado mínimo de capacidad, pueda, con el fin de enseñarlas, comprenderlas, expresarlas, explicarlas y agruparlas. Sobre todo desea hacer interesante y agradable para las madres la primera educación de sus hijos, facilitándoles la enseñanza del lenguaje y de la lectura, y así, como él lo dice, suprimir poco á poco la necesidad de la escuela elemental y complementarla por una educación mejor en la familia. Por esta razón se propone él, tan pronto como se impriman sus libros de enseñanza, poner en planta algunas experiencias con las madres, y es de esperar que el gobierno le prestará su apoyo, estableciendo algunos premios.»

Conozco las dificultades de este punto de vista. Se exclama generalmente que las madres no se dejarán persuadir á agregar aún un nuevo trabajo á sus ocupaciones: fregar, barrer, lavar, hacer medias y todas las fatigas de la vida. Y aunque yo les conteste como quiera: ella no es ningún trabajo, es un entretenimiento, no les roba ningún tiempo, y por el contrario, les llena el vacío de mil momentos de molestia para ellas, no se tiene ningún interés por ello y se me responde siempre: *¡ellas no lo querrán!* Sólo el PADRE BONIFACIO, que en 1519 decía también al

(1) Es incontrovertible que el espíritu humano no es igualmente susceptible para todas las impresiones que se obtienen por medio del estudio en todas las formas en que le son presentadas. El arte de descubrir aquellas formas que excitan más su susceptibilidad, es el mecanismo del método de enseñanza que todo preceptor debe investigar en la naturaleza libre, y que debe aprender de ella para el ejercicio del arte de enseñar. (Nota de Pestalozzi.)

buen ZWINGLIO (1); «¡Nó, no es posible, las madres no leerán nunca la Biblia con sus hijos! jamás rezarán con ellos todos los días las oraciones de la mañana y de la tarde!» encontró, sin embargo, el año 1522 que ellas lo hacían, y dijo: «¡No lo habría creído!» Yo estoy seguro de mi medio y sé que, antes que llegue el año 1803, hablará aquí y acullá sobre este asunto un nuevo *Padre Bonifacio*, como lo hizo el viejo en 1522. Yo puedo muy bien esperar, ya llegará ese padre.

«5.º *El principio quinto se deriva del cuarto: ÉL QUIERE POPULARIZAR LAS CIENCIAS.*»

Es decir: él trata de alcanzar de una manera general el grado de ilustración y de fuerza intelectual que todos los hombres necesitan para llevar una vida sabia ó independiente. No, por cierto, para hacer de las ciencias, como tales, un juguete engañoso de la pobreza que carece de pan; sino, por el contrario, para librar á la pobreza que carece de pan, por medio de los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, del peligro de ser el juguete miserable de su propia ignorancia como también de la astucia de los otros.

«Esto debe obtenerse por la creación de libros de enseñanza que contengan ya los principios esenciales de las ciencias, en términos y en frases bien escojidos, y que deben suministrar, por decirlo así, las enormes piedras con las cuales se puede más tarde construir fácilmente la bóveda del edificio.»

Yo más bien me habría expresado así sobre el asunto: Este resultado se alcanzará principalmente por la simplificación de los primeros principios de la enseñanza humana, y por la conquista progresiva y sin vacíos, de todo lo que puede enriquecer los conocimientos individuales de cada uno. Los libros mismos de enseñanza no deben ser otra cosa que un medio de enlazar artificialmente la enseñanza, en cada uno de los ramos, á lo que la naturaleza misma hace por

el desarrollo de esos conocimientos, en todas las condiciones y en todas las circunstancias en que se encuentre el hombre. Ellos no deben ser más que una preparación artificial de las fuerzas que son necesarias al hombre para utilizar con seguridad lo que la naturaleza misma hace para el desarrollo de él, en cada uno de los ramos.

«También debe obtenerse ese resultado por la propagación y la venta barata de los libros de enseñanza. Sucinta y completamente deben ellos referirse unos á otros en una serie y formar un todo; mas cada uno de ellos debe, sin embargo, tener al mismo tiempo existencia propia y poder ser difundido separadamente. Con el mismo intento quiere hacer reproducir, por medio del grabado en madera, cartas geográficas, figuras geométricas, etc., y venderlas á los precios más bajos. El producto de sus obras, deducidos los gastos, lo destina para llevar á cabo su empresa, esto es, para poner en práctica su método en un instituto, escuela ó casa de huérfanos que proyecta fundar.»

El va demasiado lejos. *Yo no puedo regalar al público, deduciendo únicamente los gastos de impresión, el producto íntegro* de las obras que son el resultado de toda mi vida y de los sacrificios económicos que he hecho con tal motivo. Sin embargo, á pesar de los sacrificios de todo género que me he impuesto hasta el presente para la realización de mis proyectos, quiero aún, con tal que el gobierno ó los particulares me proporcionen los medios para fundar una casa de huérfanos según mis principios, continuar hasta mi muerte cediendo también para ese objeto la mayor parte del producto de mis libros de instrucción, además del sacrificio total de mi tiempo y de mis fuerzas, que hago con ese fin.

«Para la enseñanza de la escuela se debe ante todo obtener que el maestro, aun cuando esté dotado de un grado mínimo de capacidad, no solamente no ejerza una acción perjudicial, sino que aun pueda hacer progresos conforme á la marcha indicada.»

Esto es esencial. Yo creo que no hay que pensar en avanzar un paso, en general, en la

(1) ZWINGLIO, el famoso reformador precursor de Calvino, nació en 1484 en Wildhaus en el Cantón de San Gall y fué muerto el 11 de octubre de 1531 en la batalla de Kappel en la cual sus partidarios fueron derrotados por los católicos.



educación del pueblo, mientras no se hayan encontrado las formas de enseñanza que hacen del maestro, por lo menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método cuyos resultados deben nacer por la naturaleza de sus formas y no por la habilidad del que lo practica. Doy por sentado que un libro de estudio no sea bueno sino cuando puede ser usado tan bien por un maestro sin instrucción como por un maestro instruído. Esencialmente debe estar compuesto de tal suerte que el hombre instruído, y aun la madre, encuentre en él un guía y un auxilio suficiente para estar siempre un paso más adelante que el niño mismo en el desarrollo progresivo de los conocimientos á que se le quiere conducir. No se necesita más; y no podréis hacer más, por lo menos durante siglos aún, para la totalidad de los maestros de escuela. Mas se edifican castillos en el aire y se hace ostentación de ideas de razón y de independencia que no existen más que sobre el papel y que faltan, en realidad, más en nuestras salas de clases que en el taller del sastre y en el telar del tejedor. Sin embargo en ninguna profesión se pagan más de las palabras que en la de maestro; y si se calcula cuánto tiempo hace ya que se pagan de esa itusión, resalta la correspondencia de ese error con las causas de que él dimana.

Además se ha de alcanzar á este respecto: «Poder instruir igualmente á muchos niños á la vez, despertar la emulación y facilitar la comunicación mutua de los conocimientos adquiridos, entre los mismos alumnos; y evitar y acortar los rodeos que se han hecho hasta ahora para enriquecer la memoria, y emplear otros procedimientos para ello; por ejemplo, la analogía de lo que se debe enseñar, el orden, la excitación de la atención, la recitación en alta voz y otros ejercicios.»

Hasta aquí *Fischer*. Toda esa carta muestra al hombre noble que rinde homenaje á la verdad, aun cuando ella aparezca en traje de noche y hasta rodeada de una sombra verdadera. En Stanz, la vista de mis niños lo había trasportado, y desde el día en que recibió la impresión que le hizo ese espectáculo,

dedicóles á mis obras una verdadera atención.

Pero él murió antes de haber visto adquirir á mi ensayo el grado de madurez en la que habría podido descubrir más de lo que en realidad descubrió en él. Después de su muerte principió una nueva era para mí.

En la segunda carta cuenta Pestalozzi su alianza con Krüsi, por cuyo medio conoció el famoso pedagogo á Tóbler y á Buss.

Esta carta contiene también un juicio de Tóbler sobre la obra pedagógica de Pestalozzi, y en ella se enuncian los siguientes puntos esenciales que Krüsi indujo de la observación del método practicado:

- 1.º Que por medio de una *nomenclatura* bien ordenada, grabada en la memoria hasta la indelebilidad, puede establecerse una base general para todas las especies de conocimientos. Tomando por guía esa nomenclatura, los niños y el maestro juntos, como también separadamente, pueden llegar poco á poco, pero con paso seguro, á adquirir nociones claras en todos los ramos de las ciencias.
- 2.º Que por medio del ejercicio en el trazado de *líneas, ángulos y arcos*, como yo comencé entonces á hacerlo, se produce una firmeza en la intuición de todas las cosas y se coloca en la mano del niño una fuerza artificial cuyos resultados deben obrar decisivamente en el sentido de hacerles claro y gradualmente comprensible todo lo que caiga dentro del círculo de sus observaciones.
- 3.º Que la práctica de enseñar á los niños los principios del cálculo por medio de objetos reales, ó por lo menos por medio de puntos que los representen, debe establecer seguramente los fundamentos de la aritmética en toda su extensión y preservar los progresos ulteriores del error y de la confusión.
- 4.º Las descripciones sobre el andar, estar de pie, acostado, sentado, etc., aprendidas de

memoria por los niños, le mostraron la conexión de los principios elementales con el fin que yo trato de alcanzar por medio de ellas, con el esclarecimiento progresivo de las ideas. El sintió pronto que, *haciéndoles describir á los niños objetos que les son tan claros que la experiencia no puede contribuir en nada para hacerlos más claros*, por una parte se les desvía así de la pretensión de querer describir lo que ellos no conocen; mas por otra parte, ellos tienen que adquirir la capacidad de describir lo que conocen realmente, capacidad que los pone en estado de hacer eso en todo el círculo de sus nociones intuitivas con unidad, precisión, concisión y seguridad.

- 5.º Algunas palabras que un día pronuncié sobre la influencia de mi método contra las preocupaciones, hicieron en él una grande impresión. Yo dije lo siguiente: La verdad que dimana de la intuición hace superfluos el lenguaje fatigoso y los circunloquios de toda especie que obran poco más ó menos contra el error y las preocupaciones como el repique de las campanas contra el peligro de la tempestad, y porque una verdad tal desarrolla en el hombre una fuerza que cierra por muchos lados su alma á la influencia del error y de las preocupaciones, y á estas preocupaciones, cuando llegan sin embargo á sus oídos, transmitidas por la eterna charla de nuestra generación, las deja tan aisladas en el espíritu que no pueden causar en él los mismos efectos que en el común de los mortales de nuestros tiempos, á los cuales se les arrojan en su imaginación la verdad y el error, ambos sin intuición y como simples palabras cabalísticas, como por medio de la linterna mágica.

Esta manifestación hizo adquirir á Krüsi la firme convicción de que es posible combatir el error y las preocupaciones siguiendo mi método, es decir, pasándolas tranquilamente en silencio, y más eficazmente tal vez de lo que hasta ahora se ha hecho, permitiéndose ó más bien cometiendo la falta de hablar de ellos sin medida.

- 6.º Las herborizaciones á que nos dedicamos en el verano último, como también las conversaciones á que ellas dieron lugar, desarrollaron principalmente en él la convicción de que todo el círculo de los conocimientos que son adquiridos por nuestros sentidos proviene de la *observación de la naturaleza* y de la *diligencia y cuidado en recoger y retener* todo lo que la naturaleza presenta á nuestro conocimiento (1).

La tercera carta contiene una biografía de Buss y su juicio sobre el sistema pedagógico del célebre maestro de Zurich.

Pestalozzi trata en la carta siguiente, que es la cuarta, del desenvolvimiento de las facultades intelectuales y de la intuición como origen de los conocimientos, y dice (2):

Amigo, voy á trascribirte aquí con ese fin algunos pasajes de una memoria sobre mis experiencias que, hace seis meses más ó menos, dirigí á varios amigos de mi establecimiento (3). Ellos esclarecerán bajo muchos conceptos la marcha de mis ideas.

«El hombre, decía yo en ese escrito, llega á ser hombre solamente por el arte de la educación, pero esa guía de nuestro ser, que nosotros mismos nos la hemos dado, debe á su vez, en toda su acción, tan lejos como ella nos conduzca, unirse fuertemente á la marcha sencilla de la naturaleza. Cualquiera que sea su obra, por más resueltamente que nos saque de la condición y nos despoje de los derechos de nuestro ser animal, no está en estado de agregar ni un ápice á la esencia de la forma por la cual se eleva nuestra especie de las intuiciones confusas á las nociones claras. El arte no debe tampoco hacerlo. El llena esencialmente su misión de perfeccionarnos sólo cuando nos desarrolla

(1) Págs. 49-51 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Pág. 80-86 de la citada obra.

(3) Pestalozzi se refiere á la Memoria sobre su establecimiento y su sistema de enseñanza, que debía él poner en manos de la comisión de la «Sociedad de amigos de la educación», antes que ella examinase ocularmente sobre el terreno mismo el método de Pestalozzi.

en esa forma y no en ninguna otra; y tan luego como trata de hacerlo en cualquiera otra, nos arroja por ese medio, en todo caso, como en una condición que no es humana, de donde él debe sacarnos por estarlo así destinado por el creador de nuestra naturaleza. El modo de ser de la naturaleza, de donde dimana la forma de desarrollo que conviene á nuestra especie, es en sí mismo inmutable y eterno, y aplicado á la educación, él es y debe ser su fundamento eterno é inmutable. También aparece el arte, al ojo del observador no superficial, en el más alto grado de su esplendor, como un grande edificio que se ha elevado, por la adición insensible y sucesiva de pequeñas partes, sobre una roca gigantesca y eternamente indestructible y que descansa inmóvil sobre esa roca tan largo tiempo como él permanece íntimamente unido á ella; pero que se desploma súbitamente, se desmenuza y se reduce á la nada de las partículas de que había sido formado, cuando el lazo que lo une á la roca se rompe sólo en una longitud de algunas líneas. Por inconmensurables que sean los resultados de la educación en sí mismos y en toda su extensión, es, en todo caso, pequeño é imperceptible lo que el arte agrega á la evolución de la naturaleza, ó más bien lo que él edifica sobre los fundamentos de ella misma. Los procedimientos que él emplea para el desarrollo de nuestras facultades se limitan esencialmente á encerrar en un círculo más estrecho y en series coordinadas los objetos que la naturaleza nos presenta diseminados, á gran distancia y en relaciones confusas; él se limita á someter de más cerca esos objetos á nuestros cinco sentidos, en condiciones que vienen en ayuda de nuestra memoria y que habitúan á nuestros sentidos mismos á representarnos diariamente las cosas del mundo en un número mayor, de una manera más precisa. También todo el poder del arte de la educación reposa sobre la conformidad de su acción y de sus efectos con los efectos de la naturaleza física misma;—su acción toda y la de la naturaleza no es más que una sola y misma cosa.

«¡Hombre! imita los procedimientos de la naturaleza. Para formar él árbol más grande,

principia ella por hacer salir de la semilla un germen imperceptible; mas, en seguida, por medio de adiciones insensibles, renovadas cada día y á cada hora del día, desarrolla primero los elementos del tronco, después los de las ramas principales y por último los de las ramas secundarias, hasta la última ramilla de la cual pende el efímero follaje. Observa bien este procedimiento de la gran naturaleza; ve cómo cuida y cómo protege cada una de las partes que ella ha creado, y cómo encadena la existencia de cada órgano nuevo á la vida antes asegurada de los primeros nacidos.

«Observa cómo la brillante flor se desarrolla del botón perfectamente formado; cómo ella pierde muy pronto el esplendente ropaje de esa primera faz de su existencia y como débil, pero bien formada fruta, en todo lo que comprende su sér, agrega cada día constantemente algo, pero algo real, á lo que ella es y pasa varios meses en crecer así tranquilamente, suspendida de la rama que la alimenta, hasta que, perfectamente madura y completa en todas sus partes, cae del árbol.

«Observa cómo la madre naturaleza, al mismo tiempo que arroja los primeros vástagos aéreos, desarrolla también el germen de la raíz y sumerge profundamente en el seno de la tierra la parte más preciosa del árbol; cómo ella hace salir á su vez el tronco inmóvil de la sustancia íntima de la raíz, las ramas principales de la sustancia íntima del tronco, las ramas secundarias de la sustancia íntima de las ramas principales, y cómo ella da á todas las partes, aun á las más delicadas y á las más lejanas, un vigor suficiente, sin atribuir jamás á una sola de entre ellas una fuerza inútil, superabundante y desproporcionada.»

El mecanismo de la organización material del hombre está en su esencia sometido á las mismas leyes que presiden al desarrollo general de las fuerzas en la naturaleza física. Conforme á estas leyes debe toda enseñanza grabar en la sustancia de la inteligencia humana, en caracteres profundos é indelebles, la parte más esencial de su ramo de conocimientos; en seguida, sólo gradualmen-

te, pero sin descanso ni interrupciones, encadenar los puntos secundarios al punto principal y, hasta el último límite de su ramo, mantener cada una de las partes, teniendo presente su importancia relativa, en una unión viva con ese mismo ramo (1).

Yo trataba, pues, de descubrir las leyes á las cuales el espíritu humano, en virtud de su propia naturaleza, debe estar sometido en su desarrollo. Yo sabía que ellas debían ser las mismas de la naturaleza física y creía encontrar seguramente en ellas el hilo que me serviría para tejer la trama de un método de enseñanza general y psicológico. Hombre, me dije á mí mismo buscando ese hilo en mis sueños, tú reconoces que la madurez del fruto es el resultado de la perfección completa de todas sus partes; asimismo no creas en la madurez de los juicios de los hombres sino cuando te aparezcan como el resultado de una intuición completa, en todas sus partes, del objeto que es causa del juicio; por el contrario, cuando un juicio no te parezca maduro por una intuición previa, bien completa, considéralo como una fruta que cae al suelo picada de gusanos y que, por consecuencia, no tiene más que las apariencias de la madurez.

- 1.º Aprende, pues, á clasificar tus intuiciones y á poseer completamente lo simple, antes de avanzar á lo que es algo complicado. Trata de construir en cada ramo de estudios una escala gradual de conocimientos en que toda noción nueva no sea más que una adición pequeña, casi imperceptible, á las nociones anteriores grabadas profundamente en la memoria y hechas indelebles.
- 2.º Encadena en tu espíritu, exactamente como ellos están en realidad encadenados

(1) JUAN AMÓS COMENIO (1592-1671) (*), el padre de la didáctica moderna, había expuesto ya en su *Didactica magna*, caps. 16 y 17, toda una serie de frases para hacer ver cómo, tomando por ejemplo la vida y acción de la naturaleza, «se debe enseñar y aprender con más seguridad de suerte que se obtenga un buen éxito».

(*) Su verdadero nombre es *Komensky*, que latinizado conforme al uso de los sabios de su época, dice *Comenius*, de donde viene el español *Comenio*.

en la naturaleza, todos los hechos que pertenecen á un mismo orden de ideas. Subordina en tu imaginación las cosas accesorias á las esenciales y, en particular, las impresiones que te han sido transmitidas por el arte á las impresiones dadas por la naturaleza y la realidad. Y no des nunca á las cosas una importancia mayor de la que relativamente tienen para nuestra especie en la naturaleza misma.

- 3.º Da más fuerza y claridad á tus impresiones en las cuestiones importantes, aproximando artificialmente los objetos y haciéndolos obrar en tu espíritu por medio de varios sentidos á la vez. Para conseguirlo comienza ante todo por reconocer la ley del mecanismo físico, que hace siempre depender la intensidad relativa de tus impresiones de la distancia más ó menos grande que separa tus sentidos de todo objeto que los hiere. No olvides jamás que de esa proximidad ó de esa lejanía física resulta todo lo que hay de positivo en tus intuiciones, en tu educación profesional y aun en tu virtud.
- 4.º Considera todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios, y reconoce en esta necesidad el resultado del arte desplegado por la naturaleza para reunir bajo su imperio los elementos que la constituyen y que parecen heterogéneos, y para hacerlos contribuir, cada uno en su medida, á la conclusión de su obra. Hace de modo que el arte de enseñar, por medio del cual obras en tus semejantes, produzca los mismos resultados que tiene por objeto obtener en el estado de las leyes naturales y necesarias, así también como, en el conjunto del método, los procedimientos en apariencia más heterogéneos concurren al resultado general.
- 5.º Pero la riqueza y la multiplicidad de sus atractivos y de su juego son la causa de que los resultados de las leyes físicas lleven generalmente en sí el sello de la libertad y de la independencia.

Hace asimismo de modo que los resultados de la educación y de la instrucción, una

vez elevados al rango de leyes naturales y necesarias, lleven también en sí, por la variedad de su juego y la diversidad de sus atractivos, ese sello de libertad y de independencia.

Todas esas leyes á las cuales está sometido el desarrollo de la naturaleza humana giran, en todas sus aplicaciones, al rededor de un punto céntrico; ellas giran al rededor del punto céntrico de todo nuestro sér, y ese punto céntrico somos nosotros mismos.

Amigo, todo lo que yo soy, todo lo que yo quiero, y todo lo que debo ser proviene de mí. ¿No deben también mis conocimientos proceder de mí (1)?

En la quinta carta expone Pestalozzi las leyes psicológicas sobre que reposan las proposiciones anteriores, diciendo (2):

Yo te he indicado rápidamente esas proposiciones aisladas de las cuales, como creo, puede hilarse la trama de un método de enseñanza general y psicológico.

Ellas no me satisfacen. Yo siento que no estoy en estado de representarme, en su esencia y en toda su sencillez y toda su generalidad, las leyes naturales sobre que reposan esas proposiciones. Según mi juicio, esas leyes reconocen en su conjunto un triple origen.

La primera de esas fuentes es la naturaleza misma de nuestro espíritu, en virtud de la cual se eleva él de las intuiciones oscuras á las nociones claras.

De esta fuente nacen los principios siguientes, que deben ser reconocidos como los fundamentos de las leyes cuya naturaleza investigo:

1.º Todas las cosas que hieren mis sentidos no son para mí medios de adquirir nociones exactas, sino en cuanto que los fenómenos que ellas presentan hacen primeramente caer en mis sentidos su manera de ser inmutable é invariable más bien que

sus condiciones mudables ó sus propiedades. Ellas son, al contrario, para mí fuentes de error y de ilusión cuando los fenómenos que ellas presentan hacen caer en mis sentidos sus accidentes más bien que su sustancia.

2.º A cada intuición (1), profundamente impresa y hecha inolvidable en el espíritu, se encadena con gran facilidad y casi sin darnos cuenta toda una serie de intuiciones de nociones accesorias más ó menos semejantes.

3.º Así como la esencia misma de un objeto hace en tu espíritu una impresión incomparablemente más fuerte que sus cualidades, el mecanismo (2) de nuestra naturaleza nos conduce espontáneamente cada día de verdad en verdad en las cuestiones relativas á ese objeto; si, al contrario, las cualidades variables han causado en tu espíritu una impresión incomparablemente más fuerte que sus caracteres esenciales, ese mecanismo (2) de tu naturaleza te hace caer diariamente de error en error en ese objeto.

4.º Reuniendo juntos los objetos de la misma naturaleza, desarrollamos, precisamos y afirmamos de una manera positiva y general nuestros conocimientos sobre el estado real é íntimo de los objetos; debilitamos, en provecho de la impresión que debemos guardar de sus caracteres esenciales, la impresión exclusiva y predominante producida por las cualidades de algunos de entre ellos; impedimos el embrollo de nuestro espíritu por la influencia aislada de ciertas impresiones de cualida-

(1) Adviértanse los errores contenidos en este último párrafo.

(2) Págs. 80-90 de la citada obra.

(1) La segunda edición enmienda así este pasaje «...intuición profundamente impresa y hecha indeleble en el espíritu humano hasta la perfección de su impresión». Mientras más avanza Pestalozzi en sus experimentos y experiencia, más bien debía llegar naturalmente al principio tan frecuentemente olvidado de que una sola intuición ligera, superficial, muy poco aprovecha y que únicamente la intuición á menudo repetida, exacta y segura conduce al fin, á las nociones claras y lúcidas.

(2) La misma segunda edición trae en lugar de «el mecanismo de nuestra naturaleza», la expresión más propia y exacta «el organismo de nuestra naturaleza». La naturaleza humana por la multiplicidad de sus fuerzas y por el principio vivo, vivificante y que se desarrolla espontáneamente que en ella reside, es un organismo.

dés; nos preservamos del peligro de confundir atolondradamente la apariencia exterior de las cosas con su esencia; de caer, por consiguiente, en un apego y predilección exagerada de una cosa cualquiera que, mediante una observación más exacta, habríamos relegado á un rango secundario, y en fin, de rellenar la cabeza, de una manera fantástica, de nociones accesorias de ese género.

No puede ser de otro modo: mientras más ideas generales y comprensivas se apropia el hombre, tanto menos pueden las nociones especiales y particulares ejercer en él una impresión perjudicial para los conocimientos solos que son esenciales; al contrario, mientras menos nos hemos ejercitado en la observación de la naturaleza, más fácil es á las nociones aisladas que adquirimos sobre el estado variable de las cosas, turbar, borrar aún los conocimientos esenciales que de ellas poseemos.

- 5.º La intuición más compleja se compone también de elementos simples que la constituyen. Desde el momento en que se les posee completamente, se hace simple lo más complicado.
- 6.º Mientras mayor número de sentidos empleamos en la investigación de la naturaleza ó de las cualidades de un objeto, tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto.

Tal me parecen los principios del mecanismo físico que se deducen de la naturaleza misma de nuestro espíritu. A esos principios se ajustan las leyes generales de ese mecanismo del cual ahora me limito á decir aquí: *conclusión* es la gran ley de la naturaleza; todo lo inconcluso no es verdadero.

La *segunda* fuente de esas leyes físico-mecánicas es la materialidad de nuestra naturaleza, que se confunde de una manera general con nuestra facultad de intuición.

Nuestra organización es tal que nuestra vida se pasa en oscilar continuamente entre la tendencia á conocerlo todo y á saberlo todo y entre la propensión á gozar de todo, que modera nuestra sed de saber y de conocer.

Considerada en su acción puramente física, nuestra pereza natural es aguijoneada por nuestra curiosidad, y nuestra curiosidad, á su vez, es refrenada por nuestra pereza. Pero el aguijón de la una, como el freno de la otra, no tiene en sí mismo más que un simple valor material; por el contrario, el primero considerado como principio material de nuestra facultad de investigación, y el segundo como principio material de sangre fría en los juicios, tienen ambos una importancia considerable. Adquirimos todo nuestro saber gracias al encanto infinito que presenta el árbol de la ciencia para nuestra naturaleza sensible, y gracias al principio de pereza, que impone límites á esa propensión móvil y superficial que nos lleva á revolotear de intuición en intuición, maduramos nosotros, en muchos conceptos, para la verdad, antes de expresarla por medio de la palabra.

Pero nuestros anfibios investigadores de la verdad no saben nada de esa madurez; ellos cacarean la verdad antes de presentirla, con mucha más razón, antes de conocerla. Es todo lo que ellos pueden hacer; no tienen, como los cuadrúpedos, la facultad de andar sobre la tierra firme, y no poseen ni las aletas de los peces para nadar en los abismos, ni las alas de las aves para elevarse hasta las nubes. Ellos, como Eva, no conocen más que la intuición involuntaria de las cosas y tienen la misma suerte: devoran, antes de que esté maduro, el fruto de la verdad.

La *tercera* fuente de esas leyes físico-mecánicas proviene de las relaciones de nuestra condición exterior con nuestra facultad de conocer.

El hombre está fijo á su nido, y cuando él lo suspende de centenares de hilos y lo rodea de centenas de círculos ¿qué hace más que la araña, que suspende su habitación de cientos de hilos y la rodea de centenares de círculos? Y ¿qué diferencia hay entre una araña un poco más grande y una un poco más pequeña?—En el fondo su manera de obrar es la misma: ambas se mantienen en el medio del círculo que ellas han trazado. El hombre no escoge por sí mismo el medio en que él se agita y se mueve, y todas las verdades

de este mundo no le son absolutamente conocidas, desde el punto de vista de su existencia puramente física, sino en la medida en que las cosas exteriores que se presentan á su intuición se aproximan á ese medio en que él se agita y se mueve.

En la sexta carta explana más aún Pestalozzi el concepto de intuición diciendo (1):

Amigo, tú ves al menos el trabajo que me doy para exponerte claramente la marcha de mis ideas desde el punto de vista de la teoría. Que mi trabajo sea una especie de excusa para mí, si tú te das cuenta del poco éxito de mis esfuerzos. Desde la edad de veinte años estoy completamente reñido con la filosofía pura, en el verdadero sentido de la palabra, y para la ejecución de mi plan yo no he necesitado felizmente del recurso, bajo de ninguna de sus formas, de esa filosofía que me parece tan ardua. Una vez sobre un punto, yo vivía en mi esfera de acción hasta haber estirado mis nervios hasta el extremo; sabía lo que quería; no me preocupaba del día siguiente, pero tenía á toda hora el sentimiento de lo que era necesario hacer en el momento presente. Y si mi imaginación me arrastraba un día cien pasos más adelante cuando yo encontraba un terreno firme, rehacía al día siguiente esos cien pasos y volvía atrás. Esto me sucedió mil y mil veces. Mil y mil veces me creí más próximo á mi objeto; después encontraba repentinamente que el pretendido objeto no era sino un nuevo obstáculo con que acababa de chocar. Esto es lo que me sucedió sobre todo cuando principié á ver más claramente en los principios y las leyes del mecanismo del mundo físico. Yo me figuré al punto que no me faltaba más que aplicar esos principios, pura y simplemente, á los ramos de enseñanza, escritura, lectura, cálculo, etc., que la experiencia de siglos ha puesto en manos de los hombres para el desarrollo de sus aptitudes,

y que yo consideraba como los elementos de todo arte y de todo saber.

Pero he aquí que ensayando esa aplicación, adquirí poco á poco la convicción, fundada en una experiencia más grande, de que no es posible considerar esos ramos de enseñanza como los elementos de la educación y de la instrucción; de que ellos, por el contrario, deben ser subordinados á una idea más general del objeto. Largo tiempo, sin embargo, esa verdad tan importante para la enseñanza, y cuyo sentimiento se desarrollaba en mí por el estudio de esos diversos ramos, no me parecía sino en puntos aislados y se aplicaba siempre en mi espíritu sólo á aquel ramo sobre que versaba mi experiencia del momento.

Así, en la enseñanza de la lectura, reconocí la necesidad de hacerla seguir al conocimiento del lenguaje, y buscando los medios de enseñar á hablar á los niños, descubrí el principio que consiste en seguir, para el estudio de la lengua, el orden indicado por la naturaleza, y ascender de los sonidos á las palabras y de las palabras gradualmente al lenguaje.

Asimismo, en mis esfuerzos para enseñar la escritura, comprendí la necesidad de subordinarla al dibujo, y trabajando en la enseñanza del dibujo, ví el encadenamiento y la subordinación de este último estudio á la mensura. La enseñanza misma del alfabeto me hizo sentir la necesidad de un libro para la primera infancia, por medio del cual confiaba dar á niños de tres á cuatro años de edad conocimientos reales muy superiores á los que poseen los alumnos de siete á ocho años de las escuelas. Pero esas experiencias que, es cierto, me conducían en la práctica á procedimientos especiales y determinados de enseñanza me hacían sentir, sin embargo, que yo no conocía aún mi objeto en toda su extensión.

Yo busqué largo tiempo un principio psicológico común á todos esos procedimientos artificiales de enseñanza, convencido de que era el único medio de descubrir la forma de perfeccionamiento asignada al hombre por su propia naturaleza. Evidentemente esa

(1) Págs. 90-98 de la obra reseñada.

forma corresponde á la organización general de nuestro espíritu, en virtud de la cual nuestro entendimiento se representa y reduce á la unidad, es decir á una idea, las impresiones que nuestros sentidos reciben de la naturaleza; después desarrolla poco á poco esta idea de modo de hacerla clara.

Cada línea, cada medida, cada palabra, me decía yo á mí mismo, es un producto de la inteligencia, un resultado de intuiciones maduramente elaboradas, y debe ser considerado como un medio de llegar al esclarecimiento progresivo de nuestras ideas. La enseñanza, en su esencia, no es otra cosa. Los principios de la enseñanza deben pues deducirse de la forma original invariable del desarrollo intelectual del hombre.

Todo se reducía, por consiguiente, al conocimiento más exacto posible de esa forma primitiva. Por eso observaba atentamente siempre de nuevo los principios elementales de los cuales debía ella ser deducida.

El mundo, me decía en los soliloquios de mis sueños, se extiende á nuestra vista como un mar de intuiciones que se mezclan y se funden las unas con las otras. Si por la enseñanza se debe acelerar realmente y sin perjuicio para nosotros nuestra educación, que confiada á la simple naturaleza no avanza para nosotros con bastante rapidez, corresponde á la instrucción y al arte disipar la confusión que hay en esas intuiciones; separar los objetos unos de otros; reunir de nuevo, en el cuadro que él nos presenta, los que ofrecen entre sí semejanzas y analogías; darnos así una noción clara de todo, y cuando la claridad es completa, una idea perfectamente definida. Y esto es lo que él hace, cuando tomando una á una esas intuiciones mezcladas y confusas, nos las presenta aisladamente, las coloca en seguida ante nuestros ojos bajo sus aspectos diversos y variables y las hace entrar, en fin, en el conjunto de todo lo que ya sabemos.

Así nuestros conocimientos pasan de la confusión á la precisión, de la precisión á la claridad y de la claridad á la lucidez.

Pero la naturaleza en esa evolución progresiva se adhiere constantemente á una gran

ley, la cual es: hacer depender la claridad de nuestros conocimientos de la proximidad ó de la lejanía de los objetos que hieren nuestros sentidos. Todos los objetos que nos rodean aparecen, en iguales condiciones, á nuestros sentidos en un grado de confusión que corresponde á la lejanía, y en ese mismo grado acrece nuestra dificultad para presentárnoslos claros y distintos; por el contrario, ellos nos aparecen precisos en el grado correspondiente á su proximidad de nuestros cinco sentidos, y en esa misma proporción nos es fácil hacérsenos claros y lúcidos.

Como sér vivo, físicamente no eres otra cosa que tus cinco sentidos. De lo que se deduce que la claridad ó la obscuridad de tus concepciones debe esencial y absolutamente depender de la distancia, pequeña ó grande, desde la cual todos los objetos exteriores hieren tus sentidos, es decir, á ti mismo, ó el punto céntrico en que tus ideas vienen á reunirse en ti.

Ese centro de todas tus intuiciones, tú mismo, es igualmente para ti un objeto de intuición. Te es más fácil comprender clara y distintamente lo que tú mismo eres que lo que está fuera de ti. Todo lo que tú sientes de ti mismo es en sí una intuición precisa; solamente lo que está fuera de ti puede ser para ti una intuición confusa. Luego la marcha de tus conocimientos cuando ellos se aplican á ti mismo, es un grado más corto que cuando ellos se aplican á un objeto exterior cualquiera. Todo lo que tú conoces de ti, lo conoces con precisión; todo lo que tú sabes se precisa en ti y en sí por ti mismo. En esta dirección se abre la vía más fácil y más segura que conduce á las nociones claras, y entre todo lo claro no puede haber cosa más clara que la claridad de este principio: el conocimiento de la verdad procede en el hombre del conocimiento de sí mismo.

Amigo, así esas ideas vivas, pero oscuras, de los elementos de la instrucción giraron largo tiempo en mi espíritu. Tal las he expuesto en mi Memoria sin que entonces hubiese descubierto todavía entre ellas y las leyes del mecanismo del mundo físico un encadenamiento continuo, y sin haber llegado



todavía á determinar con seguridad los primeros elementos que debían ser el punto de partida de la serie de mis miras sobre la educación, ó más bien de donde debía proceder la forma en que sería posible determinar la educación perfecta de la humanidad por medio de la esencia de su naturaleza misma, hasta que por fin, no mucho tiempo ha, repentinamente, como un *Deus ex machina*, me vino el pensamiento de que el origen de nuestros conocimientos se encuentra en *el número, la forma y la palabra*, y me pareció que una luz enteramente nueva iluminaba mis investigaciones (1).

Un día, después de largos esfuerzos para alcanzar mis fines, ó más bien en medio de mis sueños vagos y flotantes sobre ese objeto, llegué á preguntarme con toda sencillez cuál es y cuál debe ser en cada caso particular la manera de proceder de un hombre educado que quiere analizar seriamente y esclarecer poco á poco una cuestión cualquiera, oscura y complicada á sus ojos.

En ese caso él dirigira y deberá dirigir siempre su atención á los tres puntos de vista siguientes:

- 1.º ¿Cuántos objetos hay á su vista y de cuántas clases?
- 2.º ¿Qué apariencia tienen ellos? ¿cuál es su forma? ¿cuáles sus contornos?
- 3.º ¿Cómo se llaman? ¿Cómo puede representarse cada uno de ellos por un sonido? ¿por una palabra?

Mas es evidente que el éxito de esa operación presupone en ese hombre la posesión de las siguientes facultades:

- 1.º La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad ó extensión.

(1) Esta clasificación sistemática de Pestalozzi no es en suma ni rigurosamente exacta ni prácticamente útil. En presencia de un objeto de estudio, la intuición no se limita á constatar el número, la forma y el sonido ó la palabra. Particularmente parece que la materia y el color no tuviesen la menor importancia en la formación de las ideas. No se puede decir que la palabra sea una de las tres propiedades esenciales de las cosas. Pestalozzi forjábale ilusiones sobre la exactitud, alcance y significación de este análisis que no presenta hoy día más que un interés histórico.

- 2.º La de separar esos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente como unidad ó como pluralidad.
- 3.º La de doblar y de hacer indeleble por medio del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma.

Yo juzgué, por consiguiente, que el número, la forma y el lenguaje constituyen conjuntamente los medios elementales de la enseñanza, puesto que la suma de los caracteres *exteriores* de un objeto se encuentra enteramente reunida dentro de los límites de su contorno y en sus proporciones numéricas, y que mi memoria se apropia por medio del lenguaje. Es necesario, pues, que el arte de enseñar tome por regla invariable de su organización el apoyarse en esta triple base y el llegar á este triple resultado:

- 1.º Enseñar á los niños á considerar cada uno de los objetos que se les da á conocer como unidad, es decir, separado de aquellos con los cuales parece asociado.
- 2.º Enseñarle á distinguir la forma de cada objeto, es decir sus dimensiones y proporciones.
- 3.º Familiarizarlos tan temprano como sea posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les son conocidos.

Y así como la enseñanza de los niños debe proceder de estos tres puntos elementales, nuestra primera preocupación debe ser evidentemente dar á esos principios la sencillez más grande, la extensión más grande y la armonía más grande posibles.

Una sola dificultad me hizo todavía titubear en la aceptación de esos tres principios elementales, la siguiente cuestión: ¿por qué las otras propiedades que nos son conocidas por medio de nuestros cinco sentidos no son también primeros elementos de nuestros conocimientos, como el número, la forma y el nombre? Mas yo no tardé en descubrir que todos los objetos posibles tienen siempre necesariamente número, forma y nombre; por el contrario, todas las otras cualidades que nuestros sentidos nos hacen conocer no

son comunes a todos los objetos; los unos poseen éstas, los otros aquéllas, y de esto resulta que es precisamente esta última propiedad la que nos hiere al primer golpe de vista y la que nos permite distinguir los objetos. Yo reconocí pues entre el número, la forma y el nombre, por una parte, y todas las otras cualidades, por la otra, una diferencia esencial que consiste precisamente en este hecho: que ninguna de esas otras cualidades puede ser considerada como un elemento primero de los conocimientos humanos. Por el contrario, no tardé tampoco en reconocer precisamente que todas esas propiedades de las cosas que percibimos por nuestros sentidos se dejan juntar fácil y directamente á los tres principios elementales, y que, por consecuencia, su estudio debe encadenarse también directamente en la instrucción de la infancia al estudio previo de la forma, del número y del nombre. Y yo ví entonces que, por el conocimiento de la unidad, de la forma y del nombre de un objeto, la noción que tengo de él se convierte en una noción precisa; que ella se hace clara por el conocimiento progresivo de todas las demás cualidades, y adquiere por fin una perspicuidad perfecta por el conocimiento de la conexión de sus diferentes propiedades.

Yo fuí pues más lejos, y encontré que todo nuestro saber dimana de estas tres facultades elementales:

- 1.º La facultad de emitir los sonidos, de la cual proviene la aptitud de hablar.
- 2.º La facultad de percepción indeterminada, puramente sensible, de donde trae su origen el conocimiento de todas las formas.
- 3.º La facultad de percepción determinada, no ya solamente sensible, de la cual debe derivarse el conocimiento de la unidad y con ella la aptitud de contar y de calcular.

Yo deduje la siguiente conclusión: la educación artificial de nuestra especie debe encadenarse á los primeros y más simples resultados ó productos de esas tres facultades fundamentales, esto es, al *sonido*, á la *forma* y al *número*. Yo juzgué también que una enseñanza parcial y aislada no puede conducir

ni conducirá jamás á un resultado que satisfaga completamente á nuestra naturaleza. Para llegar á conseguirlo es necesario que esos tres productos simples de nuestras facultades primordiales sean aceptados como los principios comunes de toda instrucción reconocidos por la naturaleza misma; es necesario, como consecuencia de esta aceptación, que esos principios sean reducidos á formas de enseñanza que procedan de una manera general y armónica y que tengan por efecto esencial y cierto dirigir la marcha de la instrucción y de mantenerla hasta su conclusión en un movimiento de progresión continuo, extendiéndose á la vez á nuestras tres facultades elementales. Este es, en efecto, el único medio posible de llegar uniformemente en los tres ramos de conocimientos á pasar de intuiciones confusas á intuiciones distintas, de éstas á imágenes claras y de imágenes claras á nociones lúcidas.

Por este medio encuentro, pues, en fin, la unión íntima del arte con la naturaleza, ó más bien con la forma original que ella emplea en general para esclarecernos las cosas de este mundo y para unir las esencial é íntimamente. He aquí pues resuelto el problema: *encontrar un origen común á todos los medios artificiales de la enseñanza y con él la forma en la cual el cultivo de nuestra especie podría ser determinado por el modo de ser de nuestra misma naturaleza*. Así vencí las dificultades que impedían aplicar las *leyes mecánicas*, reconocidas por mí como las bases de la instrucción, á las *formas de enseñanza* que la experiencia de siglos ha trasmitido al hombre para servir á su desarrollo propio, escritura, cálculo, lectura, etc.

En las cartas VII y VIII aplica Pestalozzi estos principios generales á la enseñanza elemental del lenguaje, de la forma (1)

(1) En la forma estudia Pestalozzi el arte de medir, el dibujo y el arte de escribir.

Respecto de la enseñanza de la Escritura dice en las páginas 142-144 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*:

«La escritura, como el dibujo, se debe ensayar primeramente con lápiz en la pizarra de piedra; pues el niño es capaz de trazar perfectamente las letras con el lápiz de

y del cálculo, y en la novena, décima y undécima el autor repite y amplía

pedra, á una edad en que sería infinitamente difícil habituarlo á dirigir la pluma.

Además el uso del lápiz antes del empleo de la pluma, tanto en la escritura como en el dibujo, se recomienda también porque una falta en la pizarra de piedra se puede en cada caso borrar rápidamente; por el contrario, una letra defectuosa queda siempre sobre el papel y arrastra comúnmente consigo rasgos más defectuosos aun.

En fin, esta manera de proceder presenta todavía otra ventaja que yo considero como esencial: el niño borra de la pizarra de mano aun lo que es perfectamente bueno; y es increíble cuán importante es este punto, si se ignora sobre todo cuán importante es para la especie humana el que el niño sea formado exento de orgullo y que no llegue demasiado temprano á atribuir un valor vanidoso á la obra de sus manos.

Yo divido pues el estudio de la escritura en dos períodos:

- 1.º Aquel en que el niño debe familiarizarse con las formas de las letras y con sus combinaciones, sin hacer uso de la pluma; y
- 2.º Aquel en que el mismo ejercita la mano en el uso del instrumento propio para la escritura, la pluma.

Aun en el primer período, las letras que coloco á la vista de los niños son exactamente proporcionadas. Yo he hecho grabar una colección de modelos mediante los cuales, y utilizando el método en todo su conjunto y sus ventajas, pueden aprender los niños á escribir correctamente casi por sí solos y sin ningún auxilio. Las ventajas de dicho muestrario son las siguientes:

- 1.º Se detiene bastante tiempo en las formas elementales y fundamentales de las letras.
- 2.º Enlaza gradualmente las formas más complejas de las letras con las más simples.
- 3.º Ejercita á los niños en las combinaciones de varias letras, desde el momento en que ellos pueden imitar exactamente una sola de ellas, y avanza paso á paso en la formación de las palabras que se componen sólo de aquellas letras que ellos escriben siempre de una manera corriente y perfecta.
- 4.º En fin, tiene la ventaja de que se puede cortar en líneas separadas y colocarse á la vista del niño de modo que la línea que se ha de escribir venga á quedar, para el ojo y para la mano, inmediatamente debajo de las letras del modelo.

En el segundo período, en el cual se debe iniciar al niño en el uso del verdadero instrumento de la escritura, la pluma, se le ejercita primeramente en las formas de las letras y sus combinaciones hasta haber alcanzado un grado notable de perfección; y el maestro no tiene en seguida más que hacer que, sustituyendo la pluma al lápiz, aplicar al verdadero arte de la escritura la aptitud perfecta que el niño ha adquirido en el dibujo de esas formas.

No obstante, el niño debe también aquí encadenar este nuevo progreso al punto que él ha ejercitado ya. Su primer modelo de escritura á pluma será exactamente su mismo modelo de escritura al lápiz. El debe comenzar en el uso de la pluma por escribir letras iguales en tamaño á las que él ha dibujado y ejercitarse sólo gradualmente en imitar letras más pequeñas, las que se usan ordinariamente en la escritura.»

ideas ya expuestas en las cartas anteriores (1).

La carta duodécima trata de la necesidad de cultivar en el hombre, no sólo los conocimientos, sino las aptitudes prácticas, ó sea, la aplicación de las diversas facultades intelectuales y físicas á los diversos grados de actividad; que exigen la vida social y el ejercicio de una profesión (2).

La carta décimatercia trata del cultivo de los sentimientos religiosos y morales, y su texto dice así:

CARTA XIII (3)

Amigo, me habría llevado demasiado lejos, lo repito, el entrar por ahora, en los detalles de los principios y de las reglas sobre que descansa el cultivo de las *aptitudes* más esenciales de la vida. Mas yo no quiero terminar mis cartas sin tocar una cuestión que es la clave de todo mi sistema: ¿Cómo se relaciona el sentimiento de la Divinidad, en su esencia, con los principios que he reconocido en general como verdaderos con respecto al desarrollo de la especie humana?

Aquí también busco en mí mismo la solución de este problema, y me pregunto: ¿Cómo brota en mi alma la idea de Dios? ¿Cómo es que yo creo en un Dios, que me arrojo en sus brazos, que me siento feliz cuando lo

(1) En la novena y en la décima repite Pestalozzi su doctrina sobre la intuición, y en la duodécima expone el famoso pedagogo suizo algunas reminiscencias sobre las desgracias de la vida.

(2) Para entender la significación de las palabras *aptitudes* y *conocimientos* en esta carta, véase la siguiente nota del Sr. Sepúlveda, que se halla en la pág. 246 de su traducción castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, de Leipzig, de 1891:

«En alemán se da el nombre de *aptitudes* á los *conocimientos técnico-prácticos*, tales como la escritura, el dibujo, la música, la gimnástica que son más bien resultados del trabajo físico, material, que obra de la inteligencia, en contraposición á los *conocimientos científicos* (religión, matemáticas, ciencias naturales, etc.), llamados simplemente *conocimientos*, que son principalmente productos de procesos intelectuales.»

(3) Págs. 205-217 de la obra reseñada.

amo, confío en él, le doy gracias, le obedezco (1)?

Yo no tardo en descubrir que los sentimientos del amor, de la confianza, de la gratitud, que la disposición á la obediencia deben estar necesariamente desarrollados en mi corazón antes que yo pueda aplicarlos á Dios. Es menester que yo ame á los hombres, que yo confíe en los hombres, que yo agradezca á los hombres, que yo obedezca á los hombres antes que yo pueda elevarme al amor de Dios, á dar gracias á Dios, á tener confianza en Dios, á obedecer á Dios: «por-» que el que no ama á su hermano, á quien »ve ¿cómo podrá amar á su padre celestial, »á quien no ve?»

Yo me pregunto pues: ¿Cómo llego yo á amar á los hombres, á confiar en los hombres, á agradecer á los hombres, á obedecer á los hombres?—¿Cómo penetran en mi naturaleza los sentimientos sobre que descansan esencialmente el amor á los hombres, el reconocimiento á los hombres, y las disposiciones por las cuales se desarrolla la obediencia humana? Y yo encuentro que: *ellos tienen su origen principalmente en las relaciones que tienen lugar entre el niño impúbere y su madre* (2).

Es menester que la madre cuide á su hijo, lo alimente, lo ponga en seguridad y lo con-

(1) Estos problemas, como se ve inmediatamente, los resuelve Pestalozzi intentando exponer una génesis natural de la idea de Dios en el alma humana por la influencia de la madre, sin ningún fundamento sobrenatural.

(2) La respuesta de Pestalozzi á la pregunta: ¿cómo nace la idea de Dios en el alma del niño? es errónea. Él supone que las intuiciones, nociones, etc. para formar la idea de Dios nacen de las relaciones que existen entre la madre y el hijo. Empero así tendría la fe un fundamento puramente natural, dejaría de ser un *don de Dios*. La madre no sólo tiene la misión de poner á Sócrates en manos del niño, haciéndole buscar y hallar nociones; ella debe también mostrarle á Jesucristo, como lo hizo S. Juan Bautista; ella debe contarle de su padre que está en los cielos, como María á su hijo; enseñarle á orar y á escuchar la voz del Señor, como Ana á su hijo. «La buena madre posee dos órganos por medio de los cuales lo conduce á Dios; ellos se llaman amor y religión. Amante, es ella para el niño la imagen de la virtud; adoradora de Dios, despierta en el niño el germen de la religión. Y cómo según su naturaleza, la religión y el amor son una sola cosa, ella cuida de la religión por el amor y del germen de la virtud por la religión.» Así concibe el obispo SÁILER (1751-1832), el Fenelón alemán, la relación entre la madre y la educación religiosa de su hijo.

tente; ella no puede hacer otra cosa, es obligada á ello por el poder de un instinto enteramente físico. Ella hace eso, provee á sus necesidades, aparta de él lo que le es desagradable, viene en ayuda de su impotencia — el niño ha sido cuidado, él está contento: *el germen del amor se ha desarrollado en su corazón.*

Un objeto que él no ha visto nunca todavía hiere ahora su vista: él se admira, tiene miedo, llora. La madre lo estrecha fuertemente contra su corazón, juega con él, lo distrae. Su llanto cesa, pero largo tiempo aun permanecen húmedos sus ojos. El objeto aparece otra vez; su madre lo toma en sus brazos protectores y le sonrío de nuevo. Esta vez él no llora ya, y devuelve la sonrisa de su madre con una mirada límpida y serena: *el germen de la confianza nace en su corazón.*

A cada necesidad del niño, la madre corre á su cuna. Ella está allí á la hora que él tiene hambre, ella le da de beber cuando él tiene sed. El se calla cuando oye el ruido de sus pasos; él le tiende las manos cuando la ve, sus ojos brillan, fijos en el seno maternal. El se ha satisfecho. Su madre y el contento de haber satisfecho su necesidad se confunden para él en uno solo y mismo pensamiento: *él agradece.*

Los gérmenes del amor, de la confianza, de la gratitud se desarrollan muy pronto. El niño conoce los pasos de su madre, él sonrío á su sombra, él ama á quien se parece á ella; un sér que se asemeja á su madre es para él un sér bueno. El sonrío á la imagen de su madre, él sonrío á la figura humana; á quien la madre ama, ama él también; á quien su madre abraza, él abraza también; á quien su madre besa, besa él también. *El germen del amor á los hombres, el germen del amor fraternal ha brotado en su corazón.*

La obediencia es en su origen una aptitud cuyas tendencias están en oposición con las primeras inclinaciones de nuestra naturaleza física. Ella se forma por la educación. Ella no es simplemente un resultado del instinto, y sin embargo, ella sigue en su desarrollo la misma marcha que el instinto. Del mismo

modo que la necesidad precede al amor, la satisfacción de la necesidad á la gratitud, el recelo á la confianza, así también un violento deseo precede á la obediencia. La paciencia se desarrolla antes que la obediencia; el niño no se hace obediente sino precisamente por la paciencia. Las primeras manifestaciones de esta virtud son puramente *pasivas*, ellas nacen principalmente por el sentimiento de la dura necesidad. Mas ese sentimiento mismo se desarrolla también primeramente en los brazos de la madre: el niño debe aguardar hasta que la madre le dé el pecho, él debe aguardar hasta que ella lo tome en sus brazos. Mucho más tarde se desarrolla en él la obediencia *activa*, y mucho más tarde todavía, la conciencia real de que es bueno para él obedecer á su madre.

El desarrollo del género humano procede de un anhelo enérgico y violento hacia la satisfacción de nuestras necesidades físicas. El seno maternal tranquiliza la primera tempestad de los deseos físicos y engendra el amor. Muy pronto en seguida aparece el temor; el brazo maternal disipa el temor. Este proceder produce la unión de estos dos sentimientos, el amor y la confianza, y *aparecen los primeros gérmenes de la gratitud*.

La naturaleza se muestra inflexible para las violencias del niño. El golpea la madera y las piedras; la naturaleza permanece impasible, y el niño no golpea más ni la madera ni las piedras. La madre á su vez es inexorable para sus deseos inmoderados. El rabia y grita; ella permanece inflexible, y él entonces no grita más, se habitúa á someterse á la voluntad de la madre: *los primeros gérmenes de la paciencia, los primeros gérmenes de la obediencia principian á manifestarse*.

La obediencia y el amor, la gratitud y la confianza reunidas, hacen brotar en el niño los primeros gérmenes de la *conciencia*. El comienza á sentir, muy vagamente al principio, que *no es justo* rabiar contra su madre que lo ama. El comienza á sentir vagamente que su madre no está en el mundo *única y solamente para él*. En él se despierta la primera tenue sombra del vago sentimiento de

que *no existe todo* en el mundo *para él*, y con este sentimiento nace también este otro: que *él mismo* no existe en el mundo únicamente *para sí*; es la primera y vaga idea del *deber* y del *derecho*, que principia á germinar.

Estos son los primeros rasgos fundamentales del desarrollo de la personalidad. Ellos nacen de las relaciones naturales que se establecen entre la madre y su hijo que cría. Mas también esas relaciones contienen materialmente en germen, toda entera y en toda su amplitud, esa disposición de ánimo que es propia de la naturaleza humana y que nos induce á amar á nuestro Creador. Es decir que el germen de todos los sentimientos religiosos producidos por la fe, es idéntico en su esencia al germen que engendró el amor del infante á su madre. También el modo cómo se desarrollaron esos sentimientos es en ambos casos uno solo y el mismo.

En ambos casos el niño en su más tierna infancia escucha, — cree y obedece; pero á esa edad, y en uno y otro caso, él no sabe lo que cree ni lo que hace. Entretanto las primeras causas que originaban su conducta y su creencia en esa época, principiarán pronto á desaparecer. Su personalidad que principia á desarrollarse permite al niño abandonar entonces la mano de su madre, él principia á adquirir el sentimiento de sí mismo, y brota en su pecho un leve presentimiento: *yo no tengo ya necesidad de mi madre*. Ella lee en sus ojos ese pensamiento naciente, ella estrecha á su ídolo contra su corazón más fuertemente que nunca, y le dice con una voz que él no ha oído jamás todavía: Hijo mío, existe un *Dios* de quien tú tienes necesidad, cuando tú no tengas ya necesidad de mí; El es un *Dios* que te toma en sus brazos, cuando yo no puedo protegerte más; es un *Dios* que piensa en tu felicidad y en tus alegrías, cuando yo no puedo proporcionarte más felicidad y alegrías. — Entonces se agita en el pecho del niño algo indecible; en el pecho del niño arde un sentimiento sagrado; en el pecho del niño nace un impulso de fe, que lo eleva sobre sí mismo. Tan pronto como su madre pronuncia el nombre de *Dios*, se regocija de

oirlo. Los sentimientos de amor, de reconocimiento, de confianza que han nacido en él sobre el seno de su madre, se ensanchan y comprenden luego á Dios tanto como al padre, á Dios tanto como á la madre. La práctica de la obediencia tiene un campo de acción mucho más amplio; el niño, que desde ahora en adelante cree en el ojo de Dios como en el ojo de su madre, obra bien ahora por el amor de Dios, como ha obrado bien hasta aquí por el amor de su madre.

En este primer ensayo tentado por la inocencia maternal, por el corazón maternal *para conciliar por la inclinación á creer en Dios el primer sentimiento de independencia con los sentimientos morales ya desarrollados*, se manifiestan los puntos fundamentales que deben esencialmente tener en vista la educación y la instrucción si quieren alcanzar con seguridad nuestro perfeccionamiento.

Así como *los primeros gérmenes* del amor, de la gratitud, de la confianza y de la obediencia han sido sólo un simple resultado del concurso de los sentimientos instintivos entre la madre y el hijo, el desarrollo ulterior y progresivo de esos sentimientos en germen pertenece á los hombres y constituye un arte superior; pero un arte cuyo hilo se pierde inmediatamente de nuestras manos tan pronto como perdemos de nuestra vista un solo instante no más los primeros puntos que han comenzado á formar su fino tejido. Esa pérdida es para el niño un gran peligro, y ese peligro es inminente. El niño balbucea el nombre de su madre, la ama, le agradece, confía en ella y la obedece. El balbucea el nombre de Dios, ama á Dios, le da gracias, confía en él y le obedece. Pero apenas han germinado en su alma la gratitud, el amor, la confianza, cuando desaparecen los motivos que han despertado esos sentimientos: *él no necesita más á su madre*. El mundo que ahora lo rodea lo llama con todos los atractivos con que esta aparición nueva seduce sus sentidos: *ahora eres mío*.

El niño *oye la voz de la nueva aparición*, es necesario que la oiga. El instinto del *impúber* se desvanece en él; el instinto de las

fuerzas que crecen toman su lugar; y el germen de la moralidad, *por cuanto nace* en su alma de sentimientos que son propios de la edad infantil, muere repentinamente, él tiene que morir, *si en ese momento nadie* ata al huso dorado de la creación el hilo de su vida, es decir, de las primeras impresiones producidas en él por los sentimientos superiores de su naturaleza moral. Madre, madre, el mundo principia ahora á separar de tu corazón á tu hijo, y si nadie encadena en ese momento los sentimientos de su naturaleza noble á esa aparición nueva del mundo de los sentidos, eso es un hecho consumado: madre, madre, tu hijo ha sido arrancado de tu corazón; el *mundo nuevo* pasa á ser su *madre*, el mundo nuevo se convierte en su *Dios*. *El placer de los sentidos* se hace su *Dios*. *Su propia autoridad* llega á ser su *Dios*.

Madre, madre, él te ha perdido á ti, ha perdido á Dios, se ha perdido á sí mismo. La llama del amor se ha apagado en su corazón; Dios no está más en él; el germen del *respeto de sí mismo* ha muerto en él. El marcha á la perdición producida por una tendencia irresistible hacia los placeres de los sentidos.

Humanidad, humanidad, aquí, en el período de transición en que los sentimientos de la infancia principian á desvanecerse y dan lugar á las primeras impresiones, que no dependen de la madre, producidas por los atractivos del mundo; aquí, en el momento en que el terreno favorable en que germinan los más nobles sentimientos de la naturaleza humana, principia por primera vez á hundirse bajo los pies del niño; aquí, en la hora en que la madre comienza á no ser ya más para su hijo lo que ella era antes para él, y en que, por el contrario, el germen de la confianza en esa nueva y viva aparición del mundo nace en él, — aquí el encanto de esa nueva visión principia á *ahogar* y á *absorber* (*sic*) la fe en su madre, que no es ya para él lo que era antes, y al mismo tiempo su fe en ese Dios á quien no ve y á quien no conoce, así como en la naturaleza salvaje las raíces de las malezas, más recias y que se entrelazan fuertemente, ahogan y devoran las

raíces de las plantas más nobles, cuya estructura es más fina y delicada. — Humanidad, humanidad, aquí, en la época de la vida en que se verifica la separación de los sentimientos de confianza del niño en su madre y en Dios y los de la confianza en ese mundo nuevo que se le presenta y en todo lo que él encierra, — aquí en esta división del camino deberías tú emplear todo tu arte y todos tus esfuerzos para conservar puros en el corazón de tu hijo los sentimientos de gratitud, de amor, de confianza y de obediencia.

Dios reside en esos sentimientos, y todo el vigor de nuestra existencia moral está íntimamente ligado á la conservación de ellos.

Humanidad, humanidad, tú deberías desplegar toda tu habilidad y hacer todo lo posible para suplir la desaparición de las causas físicas que *han hecho germinar* esos sentimientos en el corazón del niño, *para procurarte nuevos medios para vivificarlos, para no dejar llegar á los sentidos del niño que crece, sino asociándolas á esos sentimientos, las seducciones de la nueva aparición del mundo* (1).

Aquí es cuando, por la primera vez, no debes confiarte a la naturaleza sino hacer todo lo posible para sustraer al niño de su ciega dirección, y someterlo á las reglas de conducta y á los medios eficaces que la experiencia de siglos ha puesto en nuestras manos. El mundo que aparece ahora á los ojos del niño no es el que Dios ha creado; es un mundo que ha perdido á la vez la inocencia de los placeres de los sentidos y los sentimientos que constituían el fondo de su

(1) En este pasaje y en otros muchos Pestalozzi prescinde de los medios sobrenaturales, que á tantas personas conservan en la virtud.

A este propósito dice con razón el Sr. Sepúlveda en la pág. 247 de su traducción:

«Según la exposición de Pestalozzi, no existe ningún otro contrapeso para el niño, que pueda preservarlo en su edad madura de la seducción del mundo y sus atractivos que «procurarse nuevos medios para vivificar» los sentimientos infantiles de gratitud, de amor, de confianza y de obediencia. No participamos de sus ideas, ni estamos de acuerdo con sus opiniones. A nosotros nos dan los dones y gracias de la religión, la voluntad de Dios perfectamente esclarecida, como se manifiesta al cristiano en la religión católica revelada, medios enteramente distintos para preservarnos y librarnos de esas seducciones del mundo.»

naturaleza, *un mundo* lleno de guerras causadas por los intereses del egoísmo, lleno de absurdos, de violencias, de orgullo, de mentira y de fraude.

No es el mundo creado primeramente por Dios, sino ese otro mundo el que atrae á tu hijo á las giratorias ondas agitadas del remolino en cuyos abismos habitan la indiferencia y la muerte moral. — No la creación de Dios, sino la coacción y el arte con que obra su propia perdición es lo que ese mundo ofrece á la vista del niño.

¡Pobre niño! tu mundo es tu *pieza de habitación* (1). Mas tu padre es retenido en su taller; tu madre hoy tiene penas, mañana tendrá visitas, pasado mañana no estará de humor. Tú te fastidias; preguntas á tu niñera, ella no te responde; quieres salir á la calle, ello no se te permite; entonces te ves reducido á disputar por un juguete con tu hermana. — ¡Pobre niño! ¡qué cosa tan triste es este tu mundo, sin corazón y que corrompe el corazón! Mas si te paseas en carro dorado á la sombra de los árboles, ¿es él por esto otra cosa mejor para ti? Tu aya engaña á tu madre; tú sufres menos, pero te vuelves peor que todos los que sufren. ¿Qué has ganado? Tu mundo es para ti una carga más pesada que para los que sufren.

Este mundo se ha adormecido tan bien en la depravación de una educación y de una opresión antinaturales que él no tiene ya el menor sentimiento de los medios para conservar en el pecho del hombre la pureza del corazón. Por el contrario, en el momento más crítico, como la madrastra más sin corazón, abandona la inocencia del hombre á una incuria que, en cinco casos por uno, *decide y debe decidir* sobre la ruina de los últimos medios que pueden emplearse en el perfeccionamiento de la especie humana.

(1) «Es la pieza en que se reúne la familia, donde se reciben las visitas, donde duermen el padre y la madre junto con sus hijos pequeños. Es allí donde se sirve la comida, cuando no se come en la cocina contigua. Esta pieza se encuentra en el piso bajo; allí se ve el armario grande, la biblia, el salterio, el almanaque y una sartén; ella es la única que se calienta en el invierno, y adonde cada uno va á trabajar, cuando las hijas grandes y los jóvenes tienen cuartos de dormir.» ROGER DE GUIMPS.

Pues el mundo, en efecto, aparece en toda su novedad á los ojos del niño en la época precisa en que nada, absolutamente nada viene á servir de contrapeso á la preponderancia, á la seducción exclusiva de las impresiones que él produce en los sentidos. Así, por una parte, el predominio y, por la otra, la vivacidad de las impresiones producidas por el espectáculo del mundo, le aseguran una superioridad decisiva sobre las impresiones producidas por los hechos de la *experiencia* y por los *sentimientos* que *son la base* de la educación intelectual y moral de la especie humana. Por este medio se abre pues un campo inmenso é infinitamente animado á las pasiones egoístas y degradantes. Mas el niño pierde al mismo tiempo la disposición de ánimo en cuya preparación material se fundan las fuerzas más importantes de su moralización é ilustración, fuerzas que *cierran*, por decirlo así, la estrecha puerta del mundo moral. En fin, todos los deseos físicos de su naturaleza están obligados á tomar una dirección que separa la *senda de la razón de la del amor; el cultivo del espíritu, de la inclinación á la fe en Dios*; que hace más ó menos de su interés personal el único móvil del empleo de sus fuerzas y decide así de los resultados de su educación en favor de su propia perdición.

Es inconcebible que la humanidad no conozca *esa fuente universal de su corrupción*. Es inconcebible que *no sea la preocupación general de su arte el cegar esa fuente y someter la educación de nuestra especie á principios* que no destruyan *la obra de Dios* que los sentimientos del amor, de la gratitud y de la confianza desarrollan en el niño. Esos principios deberían tender, por el contrario, en esa época tan perniciosa para nuestra inteligencia y nuestro corazón, á favorecer los medios que Dios mismo ha dado á la naturaleza humana para asociar *nuestro perfeccionamiento intelectual á nuestro mejoramiento moral*. Esos principios deberían procurar poner en armonía, en general, la educación y la instrucción, *por una parte, con las leyes del mecanismo físico*, según las cuales nuestro espíritu se eleva de las intuiciones oscu-

ras á las nociones claras, y *por otra parte, con los sentimientos íntimos de nuestra naturaleza*, por medio de cuyo desarrollo progresivo se eleva nuestro espíritu al reconocimiento y respeto de la *ley moral*. Es inconcebible que la humanidad no se haya elevado hasta llegar á *instituir una serie gradual y continua* que comprenda *todos los medios para desarrollar nuestra inteligencia y nuestros sentimientos*. El objeto de esa serie debería ser esencialmente fundar sobre la conservación de la perfección moral las ventajas de la enseñanza y del mecanismo de ésta; impedir, por la conservación de la pureza del corazón, que la razón se extravíe y se pierda siguiendo exclusivamente el interés personal, y sobre todo *subordinar* las impresiones físicas á nuestras convicciones; nuestros apetitos, á nuestro amor al bien, y nuestro amor al bien, á nuestra voluntad rectamente dirigida.

Las razones que exigen esta subordinación se estriban en el fondo mismo de nuestra naturaleza. A medida que se desarrollan nuestras fuerzas físicas, debe desaparecer su *preponderancia* en fuerza de las necesidades esenciales de nuestro perfeccionamiento, es decir, ellas deben *subordinarse* á una ley más elevada. Mas es menester asimismo que cada progreso de nuestro desarrollo sea completamente *perfecto*, antes que pueda llegar el caso de *subordinarlo* á fines más elevados, y esta subordinación de *lo perfecto á lo perfectible* exige también ante todo que retengamos siempre firmemente en el espíritu *los principios elementales* de todos los conocimientos, y que avancemos gradualmente, conservando siempre la *continuidad más estricta*, de *esas nociones elementales* á los *últimos fines* que se trata de alcanzar. Mas la primera ley de esa continuidad es ésta: que la primera enseñanza del niño no sea jamás un *asunto de la cabeza*, no sea nunca un *asunto de la razón* — que ella sea siempre una cosa de los sentidos, que ella sea siempre una *cosa del corazón*, una *cosa de la madre* (1).

(1) A Pestalozzi se le escapa nuevamente que sólo la enseñanza de la religión cristiana positiva puede mostrar



La segunda ley que sigue es ésta: la enseñanza del hombre pasa *sólo lentamente* del ejercicio de los sentidos al ejercicio de la razón (1); ella permanece *largo tiempo* siendo *una cosa del corazón*, antes que principie á ser *cosa de la razón*; ella permanece *largo tiempo un asunto de la mujer*, antes de comensar (*sic*) á ser un asunto *del hombre*.

¿Qué más puedo decir? — ¡Madre, madre! Con estas palabras me conducen á tu mano las leyes eternas de la naturaleza. — Yo no puedo conservar mi inocencia, mi amor, mi obediencia; yo no puedo conservar las ventajas de los nobles sentimientos sobre las impresiones nuevas producidas por el mundo, *nada, nada* puedo conservar *sino á tu lado*. Madre, madre, si tienes todavía una mano protectora, si tienes todavía un corazón para mí, no me dejes que de ti me aparte; si nadie *te ha enseñado* á conocer el mundo como yo debo conocerlo, *ven, juntos aprenderemos á conocerlo*, como tú deberías haberlo conocido y como yo debo conocerlo. Madre, madre, en ese momento crítico en que yo corro peligro de ser apartado de ti, de Dios, de mí mismo por la primera aparición del mundo, *no nos separemos*. — ¡Madre, madre, *santifica ese momento de transición entre tu corazón y ese mundo, conservándome tu corazón* (2)!

Caro amigo, debo callar, mi corazón se conmueve y yo veo las lágrimas en tus ojos. ¡Adiós!

al niño la «ley más elevada» á la cual debe «subordinarse». Los principios elementales de los conocimientos religiosos deben ser dados al niño por la madre; pero no, como Pestalozzi quiere, solamente porque ella es la madre *natural*, sino porque ella debe ser una madre religiosa.

(1) Con razón observa el Sr. Sepúlveda que esta ley no puede aplicarse á la enseñanza de la Religión.

Véanse sus palabras, que se hallan en la pág. 248 de su traducción de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*:

«No se puede aplicar á la enseñanza de la religión, la cual requiere fe en las verdades sobrenaturales reveladas por Dios. Muchas cosas que no pueden nunca llegar á ser un producto de su razón, un resultado de su juicio, deben ser primeramente enseñadas al niño; de lo contrario la enseñanza de la religión conduciría á éste, no á la fe, como virtud divina, sino al racionalismo.»

(2) Según eso la madre sería la única *mediadora* entre Dios y el niño. ¡Eso es un error! La madre debe únicamente cooperar en la grande obra del *solo mediador que existe entre Dios y los hombres*, y ese mediador es Jesucristo, nuestro Salvador.

En la carta décimacuarta y última de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, Pestalozzi continúa tratando del cultivo de los sentimientos, de esta manera:

CARTA XIV (1).

Amigo, continuó pues mi camino, y me pregunto: ¿qué he hecho yo para contrarrestar también, con respecto al punto de vista de la religión, los males que me han sobrevenido en el curso de mi vida? — Amigo, si mi método da en esto satisfacción á las necesidades del género humano, su valor sobrepasa aún las esperanzas que yo he fundado en él. Y él da esa satisfacción (2).

El germen del cual nacen los sentimientos que son la esencia de la religión y de la moral, es precisamente el mismo de que proviene el principio que sirve de base á mi método de enseñanza. Ese método procede enteramente de las relaciones naturales que se establecen entre el infante y su madre, y se basa principalmente en el arte de referir la enseñanza, desde la cuna, á las relaciones naturales y de fundarla por una acción continua en la misma disposición de ánimo en la cual se estriba nuestro amor al Creador

(1) Págs. 217-219 de la obra descrita.

(2) En la segunda edición se amplifica este párrafo del modo siguiente:

«Amigo, si también mi ensayo para arrancar de manos de la ciega naturaleza la educación del pueblo, para librarla de las pretensiones de su corrupción sensitiva y del poder de todos los miserables procedimientos adiestrados de la rutina y colocarla en manos de las fuerzas ennoblecidas de nuestra naturaleza y de su sagrado centro, en manos de la fe y del amor, si mi ensayo, repito, produjese solamente algunos resultados que preparen el objeto de mis esfuerzos; si llegase yo remotamente siquiera á conseguir que, más de lo que ahora sucede, el arte de la educación proceda del santuario de la pieza de habitación y á vivificar de nuevo por esta parte delicada, sensible, la religiosidad de nuestra especie; si lograrse á lo lejos tan sólo aproximar más y de nuevo los fenecidos fundamentos del cultivo del espíritu y del corazón y el cultivo artificial del corazón de mis contemporáneos puesto de acuerdo con las fuerzas ennoblecidas del espíritu y del corazón, bendeciría yo mi vida y vería realizadas las esperanzas más grandes de mis esfuerzos.»

«Voy á tocar un momento aún este punto de vista. El germen etc.»

de nuestro sér. El lo hace todo para impedir que, en el momento en que por primera vez se rompen los lazos físicos que unen el niño á la madre, perezca el germen de los sentimientos nobles que nacen de esa unión. Cuando apenas desaparecen las causas físicas de esa unión, él trae á la mano medios para hacerla revivir. En ese momento de sumo interés en que el niño hace distinción, por vez primera, entre los sentimientos de confianza que su madre y Dios le inspiran y los que despiertan en él los fenómenos del mundo exterior, mi método emplea todos los recursos y toda la habilidad posibles para no poner nunca á la vista del niño los atractivos de esa aparición nueva, sin asociarlos á los sentimientos más nobles de su naturaleza. El hace uso de todas sus fuerzas y de todo su arte para presentar el mundo á los ojos del niño tal como ha salido de los manos del Creador, y no tal como es, un mundo lleno de engaños y de mentira. El restringe la importancia excesiva y el atractivo preponderante de las impresiones producidas por la aparición nueva del mundo, vivificando la afección del niño á Dios y á su madre. El reduce el campo inmenso que se abre al egoísmo y al cual el espectáculo de toda la corrupción del mundo atrae á nuestra naturaleza sensual, y no permite separar absolutamente la senda de la razón de la senda del corazón, ni la educación de nuestra inteligencia de la inclinación á creer en Dios.

El objeto esencial de mi método no es solamente devolver la madre al niño en el momento en que desaparecen las causas físicas de la unión mutua entre la madre y el hijo, sino también poner además en manos de la primera una serie de procedimientos por medio de los cuales pueda ella hacer durar la unión de su corazón y el de su hijo hasta que los medios materiales de facilitar la virtud, asociados á los medios materiales de facilitar los conocimientos de las cosas, puedan dar al niño la independendencia de juicio, llevado á la madurez por el ejercicio, en todas las cuestiones de derecho y de deber.

El facilita á toda madre que tiene su corazón puesto en su hijo el preservarlo no sólo

del peligro que lo amenaza en esa época crítica de ser separado de Dios y del amor, y de ser expuesto, en lo más profundo de su sér, á la desolación espantosa de sí mismo y á un embrutecimiento inevitable, sino también el introducirlo, guiado por su amor maternal y conservando puros los sentimientos más nobles, en la mejor creación de Dios, antes que su corazón, por las ilusiones y engaños de este mundo, se haya hecho completamente insensible á las impresiones de la inocencia, de la verdad y del amor.

Para la mujer que se apropia mi método, el miserable círculo de su saber, estrecho y limitado, no es más el círculo de los conocimientos en que está confinado su hijo. *El Libro de las madres* le abre á ella, para su hijo, el mundo que es el mundo de Dios; le enseña el lenguaje del amor más puro para hablar de todo lo que ve su hijo por sus ojos maternales. Después de haberle enseñado en su seno á balbucear el nombre de Dios, le muestra ahora el Amor universal en el sol que se levanta, en el arroyo que ondea, en las fibras del árbol, en el esplendor de las flores, en las gotas del rocío; ella le muestra la inmensidad de Dios, en sí mismo, en los rayos de luz de sus ojos, en la flexión de sus articulaciones, en los sonidos de su voz. En todo, en todo se le muestra Dios, y en donde él ve á Dios, su corazón se eleva, y cuando ve á Dios en el mundo, él ama al mundo: la alegría que le causa el mundo de Dios se mezcla en él con la alegría que Dios le da. El abraza á Dios, al mundo y á su madre en un solo y mismo sentimiento. El vínculo roto ha sido atado de nuevo; él ama ahora á su madre más de lo que la amaba antes cuando él reposaba aún sobre sus rodillas. El está ahora un grado más alto: por ese mundo mismo por el cual habría descendido á la esfera de los brutos, si no lo hubiese conocido con la ayuda de su madre, es hoy elevado á una altura mayor. Los labios que le han sonreído tan á menudo desde el día de su nacimiento, la voz que él ha oído tantas veces, desde el día en que vió la luz del mundo, anunciarle una alegría, esos labios y esa voz le enseñan ahora á hablar; la mano que tantas veces lo

ha estrechado contra el corazón que lo ama, le muestra ahora las imágenes de objetos cuyos nombres ha oído ya pronunciar á menudo. Un sentimiento nuevo germina en su pecho: por las palabras, él se da cuenta de lo que ve. El ha dado el primer paso hacia la asociación gradual de su educación intelectual y de su educación moral; él ha dado ese primer paso guiado por la mano de su madre. El niño aprende, conoce, nombra; el quiere saber más todavía, él quiere conocer más nombres aún, él incita á su madre á aprender con él. Ella aprende con él, y ambos crecen cada día en luces, en fuerzas y en amor. Ella ensaya ahora con él los elementos fundamentales del arte, las líneas curvas. Su hijo no tarda en sobrepasarla,— la alegría de ambos es la misma; nuevas facultades se desarrollan en su espíritu: *él dibuja, él mide, él calcula*. Su madre le muestra á Dios en el espectáculo del mundo; ahora ella le muestra á Dios en su dibujo, en sus medidas, en su cálculo; ella le muestra á Dios en cada una de sus facultades. El ve ahora á Dios en su propio perfeccionamiento; la ley de la perfección es la ley de su conducta; él la reconoce en el primer rasgo perfecto que él ha trazado, en una línea recta, en una línea curva. Sí, amigo, la primera vez que él ha trazado una línea irreprochable, la primera vez que ha pronunciado perfectamente una palabra, ha principiado á germinar en su pecho esta grande ley: *Sed perfectos como es perfecto vuestro padre que está en los cielos*. Y como mi método descansa esencialmente sobre una aspiración constante á la perfección de cada detalle, contribuye vigorosamente y de una manera vasta á imprimir profundamente, desde la cuna, en el corazón del niño el espíritu de esa ley.

A esa primera ley de nuestro ennoblecimiento moral se agrega en seguida una segunda con la cual la primera está íntimamente enlazada, á saber: el hombre no está en el mundo para sí mismo; él se perfecciona á sí mismo sólo por el perfeccionamiento de sus hermanos. Mi método parece ser enteramente apropiado para hacer que esas dos grandes leyes reunidas se conviertan para los niños en una segunda naturaleza, aun

antes que ellos sepan distinguir cuál es la siniestra y cuál la diestra. El niño enseñado por mi método, apenas está en estado de hablar, cuando es ya el preceptor de sus hermanos y hermanas, el auxiliar de su madre.

Amigo, el lazo que une los sentimientos en que se funda la verdadera veneración de Dios, no puede ser atado más estrechamente de lo que lo es por mi método. Por él he conservado al niño su madre y he hecho durar la influencia del corazón maternal; por él he asociado la veneración de Dios á la naturaleza humana, y he asegurado su conservación, vivificando los mismos sentimientos de que nace en nuestro corazón la disposición que nos conduce á la fe. Madre y Creador, madre y Providencia, por él se confunden para el niño en un solo y mismo sentimiento; por él, permanece el niño más largo tiempo *el hijo de su madre*; por él, continúa el niño siendo *el hijo de su Dios*; por él, el desarrollo progresivo de su inteligencia y de su corazón reposa más largo tiempo en los puros principios elementales de que ha nacido el primer germen de ese desarrollo. El le abre de una manera familiar y grandiosa á la vez el camino que conduce al amor á la humanidad y á la sabiduría. Por él yo soy el padre del pobre, el apoyo del desgraciado. Así como una madre *deja* á su hijo sano para *dedicarse* á su hijo enfermo, y *cuida con doble solicitud* á ese hijo desgraciado que yace en el lecho del dolor, del modo como ella debe hacerlo, porque es madre, porque ella ocupa al lado del niño *el lugar de Dios*; asimismo debo obrar yo, si *la madre reemplaza á Dios* para mí y si *Dios llena mi corazón en lugar de mi madre*; yo debo obrar así. Un sentimiento semejante al sentimiento maternal me *obliga* á ello. El hombre es mi *hermano*, mi amor abraza á *todo* el género humano; pero yo me dedico al *desgraciado*, yo soy *doblemente* su padre. *Mi naturaleza procederá divinamente*; yo soy un hijo de Dios. *Yo he creído* en mi madre, su corazón me *ha mostrado* á Dios (1). Dios es el Dios

(1) «Nosotros debemos también aprender á creer en Dios, como El se manifiesta en los fenómenos superiores y en la intuición.» ROTTELS.

de mi madre, el Dios de mi corazón, el Dios de su corazón. Yo no conozco á ningún otro Dios; el Dios de mi cerebro es una imaginación vana; yo no conozco á ningún otro Dios que al Dios de mi corazón, y siento que soy un hombre sólo en la fe en el Dios de mi corazón. El Dios de mi cerebro es un ídolo, yo me pierdo adorándolo; el Dios de mi corazón es mi Dios, yo me ennoblezco en su amor (1). Madre, madre, tú me has mostrado á Dios en tus mandatos, y yo lo he encontrado en mi obediencia. Madre, madre, si yo olvido á Dios á ti te olvido; y si yo amo á Dios, yo ocupo tu lugar al lado de tu hijo menor, yo me consagro á tu hijo desgraciado, y tu niño que llora reposa en mis brazos como en los brazos maternales.

Madre, madre, si yo te amo, amo á Dios, y mi deber es mi supremo bien (2). Madre, si yo te olvido, á Dios olvido, y el desgraciado no reposa más en mis brazos y yo no reemplazo más á Dios para el que sufre. Si yo te olvido, olvido á Dios y entonces vivo para mí, como el león, y empleo, en mi confianza

(1) Para los católicos no hay idea de Dios más perfecta que la que Él mismo nos ha revelado.

A este propósito dice el Sr. Sepúlveda en la pág. 249 de su traducción de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*:

«Ni el dios de nuestros «cerebros» ni únicamente el dios de nuestro corazón es el verdadero Dios. Sólo el dios que la revelación divina nos presenta es el Dios verdadero, el que lleva la paz al corazón del hombre. «Es naturalmente cierto que el dios de sólo nuestros pensamientos, de nuestras investigaciones y de nuestro estudio muy rara vez puede resistir también á la comparación con el dios sencillo, por expresarme así, de nuestro corazón infantil; pero en cambio éste es también un dios exclusivo que, en cuanto es conservado como tal se hace siempre falso, un dios vivo en verdad, más también terrenalmente oscuro, incierto, que cuando él no se transfigura progresivamente para nosotros por medio de la educación, nos abandona siempre en la época de la tentación.»—La fe infantil de la «pieza de habitación» debe sernos siempre sagrada; pero también debemos, conforme á las palabras del apóstol, «crecer y aumentar en la fe», y ésto sólo puede verificarse por la revelación sobrenatural, en la fe positiva y por la fe.»

(2) El amor de la madre por puro que sea no puede confundirse con el amor de Dios porque son grados distintos del afecto que se aplican á objetos diferentes.

El Sr. Sepúlveda, en la pág. 249 ya citada, dice respecto de este asunto lo siguiente:

«El amor de Dios debe ser un amor mucho más elevado y esencialmente diferente del amor á la madre. También distinguimos entre el amor perfecto de Dios y el imperfecto.»

en mí, mis fuerzas para mí y contra mis semejantes; entonces ningún sentimiento paternal existe más en mi alma, ningún sentimiento divino santifica mi obediencia y mi pretendido sentimiento del deber es sólo una apariencia engañadora.

Madre, madre, si te amo á ti, yo amo á Dios. Madre y obediencia, Dios y deber son entonces para mí una misma y sola cosa;—la voluntad de Dios y lo que yo puedo imaginar de más noble, de más elevado, es entonces para mí una misma y sola cosa. Entonces yo no vivo más para mí mismo; yo me pierdo en el seno de mis hermanos, de los hijos de Dios;—yo no vivo ya para mí mismo, yo vivo para Aquel que me ha tomado en sus brazos maternales y que con mano paternal me ha sacado del polvo de mi envoltura terrenal para elevarme á su amor. Y cuanto más lo amo, al Eterno, tanto más respeto sus mandamientos; mientras más me apego á él, tanto más dejo de pertenecerme á mí mismo y le pertenezco á él; cuanto más mi naturaleza se aproxima á la esencia divina, tanto más me siento de acuerdo con mi sér y con todo el género humano (1). Mientras más lo amo, cuanto más le obedezco, tanto más oigo de todas partes la voz del Eterno: No temas, yo soy tu Dios, yo no te abandonaré; sigue mis mandamientos, mi voluntad y tu salvación. Y mientras más le obedezco, mientras más lo amo, mientras más reconozco soy, mientras más confianza tengo en él, el Eterno, tanto más reconozco que Él es, que Él ha sido y que Él será eternamente la causa de mi existencia, causa independiente de mí.

Yo he reconocido al Eterno en mí mismo; yo he visto las sendas del Señor; he leído en el polvo las leyes de su Omnipotencia; he buscado en mi corazón las leyes de su amor, — yo sé en quien creo. Mi confianza en Dios se hace ilimitada por el conocimiento de mí mismo y por la inteligencia que él me ha dado de las leyes del mundo moral. La no-

(1) ... «nuestra naturaleza», esto es, el estado de nuestra alma, se hace «divina» sólo por la gracia del bautismo, que es fruto de la obra de la redención del género humano ejecutada por N. S. Jesucristo.

ción de lo inmenso se confunde en mí con la idea de lo eterno, yo espero en una vida eterna (1). Y cuanto más lo amo, al Eterno, más espero en una vida eterna; y cuanto más confío en él, cuanto más le agradezco, cuanto más le obedezco, tanto más mi creencia en su bondad eterna se convierte para mí en verdad, tanto más la fe en su eterna bondad me inspira la convicción de mi inmortalidad.

Yo callo otra vez, amigo mío. —¿Qué son las palabras cuando deben expresar una certidumbre que mana del corazón? Lo que son las palabras sobre un asunto sobre el cual un hombre que, por su inteligencia y por su corazón, merece todo mi respeto. Él se expresa como sigue:

«El conocimiento de Dios no procede jamás de sólo la ciencia; el verdadero Dios vive sólo para la fe, para la fe infantil.

«*Un alma infantil ve en su simplicidad lo que ninguna inteligencia puede penetrar.*

«Sólo, pues, el corazón conoce á Dios, el corazón que elevándose sobre el cuidado de su propia y limitada existencia, abraza á la humanidad, ora sea en su conjunto, ora sólo una de sus partes.

«Ese puro corazón humano exige y crea para su amor, su obediencia, su confianza y su adoración la personificación de un ideal supremo, de una voluntad suprema y santa que sea el alma de la comunión universal de los espíritus.

«Pregunta al bueno: ¿Por qué es el deber para ti lo que hay de más elevado? — ¿por qué crees tú en Dios?—Si él te da pruebas, es sólo la escuela la que habla por su boca. Una inteligencia más ejercitada refuta todas sus pruebas—él tiembla un momento; pero su corazón no puede, sin embargo, renunciar á la idea de la divinidad, y él vuelve á

«ésta anhelante y lleno de amor, como el niño al seno de su madre.

«¿De dónde viene pues esta convicción del hombre bueno de que existe un Dios?—Ella no procede de la razón, sino de ese impulso inexplicable que ninguna palabra, ninguna idea puede hacer comprender, que lo lleva á glorificar y á eternizar su existencia en la existencia superior é imperecedera del todo.—¡NADA PARA MÍ, TODO PARA MIS HERMANOS!—¡NADA PARA EL INDIVIDUO, TODO PARA LA ESPECIE!—tal es el fallo absoluto de la voz divina que oímos en nuestro interior. En escuchar esa voz y en obedecerla consiste la sola nobleza (1).»

Yo (2) debo agregar á este pasaje, que descifra el origen del santuario propio interno de la veneración de Dios, otro en el cual un hombre, cuya inteligencia y cuyo corazón igualmente aprecio, describe la formación exterior de la religión considerada en sus relaciones con los pueblos y las sociedades humanas. El *doctor Schnell* de Burgdorf me escribió hace algunos días sobre esta cuestión:

«El hombre reflexiona muchísimo más temprano sobre lo que él ve con sus ojos y toca con sus manos que sobre sentimientos que yacen, sin estar desarrollados, en lo íntimo de su alma y que sólo á veces, como sombras indecisas, se deslizan al fondo de la conciencia. Él debe, pues, necesariamente aprender á conocer el mundo físico, antes que pueda llegar al conocimiento del mundo intelectual.

«Tan pronto como el hombre hubo adquirido la conciencia de sí mismo, su reflexión fué puesta en acción por los fenómenos natu-

(1) En este y en otros pasajes de la obra se manifiestan tendencias panteístas, acaso inadvertidas para el autor. La nota que el Sr. Sepúlveda pone en este punto en la pág. 249 de su traducción, dice así:

«Nuestra esperanza en una vida eterna no se funda en los sentimientos que nacen de las relaciones entre el hijo y su madre y del conocimiento de Dios puramente natural que de ellas se deriva. Nuestra esperanza en la vida eterna se basa en la palabra misma del Señor, por lo cual decimos: creo en la vida perdurable».

(1) Discretamente nota el Sr. Sepúlveda en las páginas 249-250 de su traducción castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, que esta conclusión hace superflua é inútil la revelación divina.

He aquí sus palabras:

«Según eso, toda *revelación sobrenatural* sería superflua é inútil, como se desprende naturalmente de la exposición del doctor SCHNELL, que viene más abajo. Empero esta es la manera de ver del puro racionalismo. ¡*Magis Plato, maxime veritas!* «lle aquí el triunfo que ha subyugado al mundo, nuestra fe.» (I. San Juan V, 4.)

(2) Todo este pasaje hasta el fin falta en la segunda edición.

»rales insólitos, como temblores de tierra, las
»inundaciones, truenos, etc., y su *propensión*
»á *querer investigarlo todo* le hizo reflexio-
»nar sobre las causas de esos fenómenos an-
»tes que él conociese su naturaleza. Pero
»esas reflexiones no lo condujeron á otra
»cosa que á la *personificación* de esas causas:
»relampagueaba, porque Júpiter así lo que-
»ría. De este modo recibió, pues, cada orden
»de fenómenos su autor particular, jefe ó
»dios que presidía á su aparición, y esos dio-
»ses se repartían entre sí el imperio de las
»causas, ya apaciblemente, ya por la vio-
»lencia.

»Mas el espíritu humano, que, por su na-
»turaleza, procura siempre reducir la diver-
»sidad á la unidad, no se satisfizo largo tiempo
»con el politeísmo. Él principió á conside-
»rarlo como una usurpación de obreros su-
»balternos que trabajaban en el gran taller
»de la naturaleza y buscó entonces un maes-
»tro. La imaginación, que lo había guiado
»hasta allí, lo condujo también en esta inves-
»tigación: ella le mostró una figura que de-
»bía representar á ese *maestro*, y la llamó
»*Destino*—idea que no designa ni más ni me-
»nos que una *voluntad suprema, insensata*; la
»personificación del capricho, que no sabe
»dar á sus mandatos otros fundamentos que
»su propia autoridad: esto es mi estricta vo-
»luntad y mi mandato.

»—Y esta es la causa *suprema*, el Dios
»*único* á quien muestra la *razón humana*. Y
»donde la razón encuentra su fin, allí la ima-
»ginación tiene también que plegar sus alas,
»porque ella no puede pintar una figura sin
»pedir prestados á la experiencia los colores
»de su paleta, pues su arte no llega hasta ex-
»presar un colorido que debe componerse de
»otras tintas diferentes de las que le ofrece
»esa paleta.

»En este grado de cultura debió detenerse
»el hombre hasta el momento en que una
»observación incesante y una investigación
»asidua le hicieron descubrir que todas las
»variaciones de la naturaleza, cualesquiera
»que sean, tienen entre sí relaciones más ó
»menos próximas, más ó menos distantes, y
»que precisamente por esta causa deben de-

»pende más ó menos las unas de las otras.
»Él vió que un platillo de la balanza subía
»cuando el otro bajaba, y principió á encon-
»trar orden y armonía donde hasta entonces
»no había visto más que desorden y confu-
»sión. Desde ese momento consideró los fe-
»nómenos y los cambios que se verificaban
»á su alrededor no como un juego de la ca-
»sualidad, ó como las consecuencias de los
»decretos caprichosos de un sér violento,
»despótico, sino como los movimientos re-
»gulares de una máquina, que, *obedeciendo*
»á *reglas fijas, persiguen un objeto determi-*
»*nado, mas desconocido aún para él*. Él co-
»noció entonces el reloj todo entero,—hasta
»los resortes y la muestra,—la causa y el ob-
»jeto del movimiento.

»La noción *regla, ley*, á la cual su razón
»debía conducirlo en sus investigaciones, le
»pareció corresponder también á un senti-
»miento oscuro é íntimo que muchas veces
»lo había preocupado, pero que él no podía
»expresar aún porque le faltaba la palabra
»adecuada. Entonces llegó él á explicarse ese
»sentimiento por un fenómeno del mundo
»físico; el símbolo habíalo conducido al he-
»cho mismo, y lo que él había descubierto ne-
»el mundo conocido, se atrevió á aplicarlo á
»un mundo *desconocido* que él solamente
»*presentía*. En efecto, cuando él quería
»obrar, ó cuando obraba, sentía casi siem-
»pre que, en su interior, una voz, imposible
»de sofocar, había pronunciado una senten-
»cia que no estaba siempre de acuerdo con
»el juicio que dictaba su razón sobre la con-
»secución, ó no consecución del objeto que
»se había propuesto alcanzar en sus accio-
»nes. Indudablemente él tenía conciencia de
»que ese sentimiento era impotente para de-
»terminarlo contra su voluntad á ejecutar ó
»no ejecutar una acción. Mas, con todo eso—
»él notó que su desobediencia á esa voz inte-
»rior que le hablaba le suscitaba en su pro-
»pio corazón un enemigo á quien la amistad
»de todo un mundo no era capaz de contra-
»rrestar. Entonces él aplicó la noción, que
»acababa de descubrir, de una regla, una
»ley, á ese algo desconocido y vió que su
»presentimiento no lo había engañado: él

»encontró, pues, que los preceptos de esa
»voz interna eran tan absolutos como aque-
»llas leyes que él había reconocido como ab-
»solutamente necesarias y por las cuales se
»rige el cambio de las estaciones; mas él en-
»contró también que sus deseos no están su-
»bordinados absolutamente á los mandatos
»de su conciencia, así como la naturaleza
»está absolutamente sometida á sus leyes.
»Por ese motivo él se dijo á sí mismo:

»La naturaleza está obligada á obedecer á
»sus leyes, ella no tiene voluntad. Mas, si yo
»no lo quiero, no es menester que yo obe-
»dezca á la ley que llevo en mi pecho; luego,
»yo soy mi propio juez, y precisamente por
»esto, soy un sér superior á todo el resto de
»la naturaleza.

»Con este descubrimiento nació para la
»humanidad un nuevo sol que alumbraba un
»nuevo mundo. El hombre se vió en la fron-
»tera que separa el mundo físico del mundo
»intelectual; él entendió que en ambos tenía
»derecho de ciudadanía, en uno por su cuer-
»po, en el otro por su voluntad; encontró que
»las dos leyes de esos dos mundos son en el
»fondo *una sola y misma ley* puesto que am-
»bas no prescriben otra cosa que *orden y ar-*
»*monía*; y él encontró también que la apa-
»rente diferencia de esas leyes proviene sólo
»de la diversidad de las naturalezas á las cua-
»les ellas se refieren. Las naturalezas dotadas
»de conocimiento deben obedecer á la ley,
»y ellas querrán también obedecerle, porque
»ellas reconocerán que la ley las conduce á
»vivir en paz consigo mismas, es decir, á su
»propio fin; pero las naturalezas que no son
»dotadas de conocimiento obedecerán tam-
»bién á la ley, porque ellas no pueden tener
»un objeto que les sea propio, y permane-
»rán estacionarias, si no fuesen impulsadas.

»..... Y ahora, solamente ahora, puede
»tu creatura levantar sus ojos de la tierra que
»alimenta á los hombres para elevarlos al
»cielo eterno donde ella te encontró á ti, Sér
»conocido y á la vez desconocido, de cuyas
»obras ninguna ha fracasado aún... Y tú, el
»autor de cada una de las leyes que rigen el
»mundo físico y el mundo intelectual, *en esa*
»*mirada de tu creatura hacia el cielo* recono-

»ciste con satisfacción que también esa obra
»era buena, porque ella, elevándose del polvo
»de la tierra y aspirando ardientemente á la
»*libertad* y á *ti*, se había reconocido como el
»objeto final del mundo material y como un
»instrumento de tus designios en el mundo
»moral...» (1)

De esta conocida obra de Pestalozzi ha
dicho Morf, su mejor comentarista (2):

«Esta obra es la más importante y la
más profundamente pensada de todos sus
escritos pedagógicos. Y no solamente lo
fué en su época, en la cual su importan-
cia fué inmensa, sino que lo será siem-
pre. El genio de Pestalozzi se revela allí á
su manera y en toda su naturalidad, sin
sufrir ninguna influencia extraña. Pesta-
lozzi nos da allí la más fiel imagen de su
corazón: allí están sus pensamientos ex-
presados por sus propias palabras. El
lector se admira viendo la plenitud de sus
intuiciones interiores, mejor aún, de las
revelaciones que había de hacernos, se-
gún los designios de la Providencia (3).

»Este libro se lee desde el principio al
fin con atención siempre excitada y con
vivo interés, aunque ocurran algunas ob-
jecciones á tal ó cual pasaje de la obra, no
contra los principios ni las leyes, sino so-
lamente contra algunos procedimientos.
Y todavía hay que reconocer con grati-
tud que, si ahora, sobre ciertos puntos,
nos ha proporcionado medios mejores,
esta misma perfección se ha conseguido
siguiendo el camino trazado por Pesta-
lozzi.

»Este libro es y será la piedra funda-
mental para la instrucción del pueblo;
pero los tesoros que oculta están aún

(1) Así termina la primera edición de «*Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*» dada á la estampa el año 1801.

(2) Véase *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*, par Roger de Guimps, pages 285-286.

(3) Como se ve, el biógrafo exagera bastante algunos conceptos.

lejos de haber sido todos puestos en práctica, y es imposible impedir que recurran á él sin cesar cuantos se ocupan en la obra de la educación y de la enseñanza.»

«No hay nada más incoherente—dice en cambio Compayré (1)—que la composición de las *Cartas á Gëssner*, que forman la mejor de sus obras.»

«A cada instante su imaginación se escapa y divaga (2).»

En efecto: esta obra, como todas las demás del autor, contiene muchas repeticiones (3); comienza á tratar de un asunto y pasa á otro con facilidad (4), y las cartas que forman la obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, además de ser desproporcionadas, contienen muchos y heterogéneos asuntos: al tratar, por ejemplo, en la carta VII (que es una de las de más variado contenido), del arte de escribir, trata también Pestalozzi de las madres cristianas y de las paganas, del catecismo de Heidelberg, de los salmos y de los hombres que criticaban su método (5).

Conviene notar, respecto del volumen reseñado, que Gertrudis, á pesar del título, no tiene intervención alguna en la obra, la cual no tiene tampoco ninguna relación por el asunto con la novela titulada *Leonardo y Gertrudis*.

De *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* hay varias ediciones que contienen el texto original en alemán.

He aquí las notas bibliográficas de las más importantes:

(1) Véase su opúsculo *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, pág. 102.

(2) Pág. 103 del citado opúsculo.

(3) El principio de que el número, la forma y el nombre son el fundamento de la educación está repetido en este libro lo menos tres veces (véanse las págs. 75, 94 y 169 de la edición castellana) y las bases que tuvo presentes para componer el *Libro de las madres* las cita mucho más (véanse las págs. 101, 106, 111, 147, 169, 170, 171, 187 y 219 de dicha edición).

(4) Véanse las págs. 24, 117, 125, 131, 146, 147, 159 y 181 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, edición castellana de Leipzig, de 1891.

(5) Págs. 145-146 de dicha edición castellana.

Pestalozzi, Heinrich

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von —.

Bern und Zürich, bey Heinrich Gessner.

1801

1 h. + 390 p ágs. = Port. — V. en b. — Texto 1-390.

8.º m.

Esta es la edición príncipe de la famosa obra de Pestalozzi, y de ella es la portada que se halla reproducida en la pág. 137 de este tomo.

De esta edición hay en la biblioteca de la Escuela Normal de Maestros un ejemplar, que perteneció al Capitán Voitel (1), Director del Instituto Militar Pestalozziano de Madrid.

El citado ejemplar tiene una dedicatoria autógrafa de dicho capitán á D. Juan de Andújar.

Pestalozzi, Johann Heinrich

Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker. Mit kritischen Erläuterungen versehen. Herausgegeben unter der Redaction von Dr. Gustav Adolf Lindner.

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Mit einer Einleitung: Johann Heinrich Pestalozzi's Leben, Werke und Grunsäke.

(1) Así lo declara el *ex libris* que contiene esta curiosa inscripción: *Hi sunt Magistri qui nos instruunt, sine ferulis, sine cholera, sine pecunia.*

Si accedis, non dormiunt; si inquiris, non se abscondunt; non obmurmurant, si oberras; cachinnos nesciunt, si ignores.

Estos son los maestros que nos instruyen sin férula, sin cólera, sin dinero.

Si te acercas á ellos, no duermen; si los buscas, no se esconden; si yerras, no murmuran; si ignoras, no saben reirse á carcajadas.

Einleitung und Commentar von Karl Riedel.

Wien und Leipzig.

1890

Tomo III: 4 h. + LXXVIII + 200 págs.

8.º m.

Pestalozzi, [Jōhann Hēinrich]

Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Herausgegeben von Karl Richter.

— *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*

Leipzig.

S. a.

192 págs.

8.º m. (1)

1.417. **Pestalozzi**, [Jōhann Hēinrich]

Manual de las Madres, por — Traducido por D. Juan Andújar.

[Madrid. Imprenta Real.]

1807

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Historia de la Pedagogia*.

Este libro, que es uno de los elementales de Pestalozzi, debió de imprimirse traducido al castellano por D. Juan Andújar, cuando se imprimieron los otros dos reseñados con los números 1410 y 1411, en las páginas 83 y 129 de este volumen, y que el mismo Andújar tradujo é imprimió (2), pero de dicha traduc-

(1) De esta obra hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

(2) Véase lo que á este propósito dice Andújar en la página 20 de la *Doctrina de la visión de los números*, descrita con el número 1411 de la presente BIBLIOGRAFÍA, página 129 de este mismo tomo.

ción castellana no ha hallado todavía ningún ejemplar el autor de esta BIBLIOGRAFÍA.

Hubo, sin duda alguna, el propósito de hacer la edición; pero quizás la impresión no se llevó á cabo porque el Gobierno español dejó de proteger la propaganda del sistema pestalozziano en el mes de febrero de 1808.

Pestalozzi da mucha importancia en todas sus obras á la influencia de la madre en la educación del niño (1), y por este motivo, el *Libro de las madres* es uno de los que más deben fijar la atención de cuantos quieran conocer á fondo el método del famoso pedagogo suizo.

El prefacio de la obra, que, traducido, se inserta á continuación, dice bastante de su contenido y aplicaciones pedagógicas; mas para penetrar en el espíritu de la obra hay que estudiar el número y calidad de sus ejercicios, así como su orden y demás relaciones lógicas.

El referido prefacio del *Libro de las madres* dice así:

El hombre al nacer lleva consigo el germen de las facultades que deben conducirle á gozar razonable y apaciblemente de su existencia. La naturaleza ó por mejor decir Dios eterno, creador de todas las cosas, ha hecho depender el desenvolvimiento de estas facultades que en la primera edad se reducen á observar y hablar de la solicitud maternal y de ciertas circunstancias inseparables de esta misma solicitud, obrando sobre los sentidos del niño desde los primeros días de su vida.

Madres, el libro que os ofrezco no tiene otro objeto que colocaros en el camino trazado por la misma Providencia indicandoos, para desenvolver en vuestros hijos las facultades de observar y hablar, los medios más sencillos más fáciles y al mismo tiempo más

(1) Véanse, entre otras, las págs. 217-219 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, edición castellana de Leipzig de 1891.

apropiados para su perfección intelectual y moral.

Las primeras sensaciones del niño no son causadas por seres extraños á lo que le rodea, sino únicamente por los que se relacionan con él mismo, con sus necesidades con la imposibilidad en que él se encuentra de satisfacerlas; y ayudando al amor maternal del que él se siente objeto, he querido en mi obra dirigir los primeros esfuerzos de su atención sobre su propio cuerpo. Examinando el cuerpo humano en diversas relaciones he dividido mi libro en otros tantos ejercicios. Este volumen contendrá los seis primeros y parte del séptimo.

En el primero de estos ejercicios la madre enseña al niño á designar y á nombrar las partes exteriores de su cuerpo.

En el segundo le enseña la posición relativa de estas partes.

En el tercero hace fijar su atención sobre la conexión de las diferentes partes del cuerpo.

En el cuarto le enseña qué partes del cuerpo son únicas, dobles cuádruples etc.

En el quinto le enseña á observar y á nombrar las cualidades principales distintivas de las diversas partes del cuerpo.

En el sexto le enseña qué propiedades son comunes á ciertas partes del cuerpo.

En el séptimo la madre enseña al niño que movimientos puede ejecutar cada una de las partes de su cuerpo y en que ocasiones se verifican estos movimientos.

En el octavo llama la atención del niño sobre las precauciones esenciales para sostener el cuerpo en estado de salud.

En el noveno le pone en camino de conocer los diferentes usos que puede hacerse de las propiedades ya conocidas de las diversas partes del cuerpo: y le enseña también á hacer efectivamente uso de ellas.

En el décimo enseña al niño á relacionar todas las nociones que ha adquirido sobre las diferentes partes de su cuerpo, tan exactamente como sea posible después de estas nociones.

No es seguramente necesario que en esta especie de instrucción la madre se atenga con

escrupulosidad absoluta á los objetos de enseñanza sacados del cuerpo humano hasta que se acaben todos los ejercicios que yo indique. Por el contrario lo que yo deseo es que ella sepa extender y apropiar mi método á todos los objetos, cualesquiera que sean, que impresionen los sentidos del niño y que después de cada ejercicio sobre el cuerpo humano, ella pase revista de la misma manera á todas las cosas que se encuentren á su alcance. Yo me propongo dar constantemente en el curso de este manual, modelos de ejercicios sobre los objetos más relacionados con la infancia y más apropósito para desenvolver fortificar y poner en juego las facultades de observar y hablar.

Madres, aprenderéis con mi método á elegir entre la cantidad de objetos que asedian, por decirlo así, los sentidos de vuestros hijos, el pequeño número de los que son apropósito para formar su juicio; pero la primera é indispensable condición de este trabajo es que sigais paso á paso la marcha de los ejercicios según yo la he descrito, teniendo mucho cuidado de no pasar á la segunda parte hasta que el niño no solamente haya comprendido toda la primera, sino que sepa además expresarla con perfecta precisión.

Madres, lo que mi método os ofrece es poca cosa, pero esta poca cosa se os ofrece con el propósito de desenvolver y de afirmar en vuestras almas y en las de vuestros hijos los gérmenes de la más alta perfección. Este método comienza por expresar con fuerza y precisión las formas de enseñanza que le son adecuadas. Es preciso que os sometáis á estas formas como á un yugo necesario. Bajo este yugo sentiréis desenvolverse la fuerza interior que, después de haber tomado la dirección conveniente, bastará por si sola para haceros subir con seguridad la escala de la perfección; pero hasta que sintais esta fuerza distinta, positiva y eficaz, habéis de apegaros á las formas del método hasta que estas formas lleguen á ser tan familiares á vuestros hijos como el Padrenuestro y el Decálogo son para los niños de la escuela.

Es verdad que se trata solamente de formas, pero estas formas encierran una fuerza

de *espíritu y de vida*, una fuerza que, semejante á una chispa eléctrica, desenvolverá la fuerza encerrada en vosotras mismas y en vuestros hijos. He aquí lo que debe hacer el método, he aquí lo que él hará, he aquí la prueba á que yo deseo que se le someta. Si no la sufre, yo consentiré en que sea desechado. El fin, el mérito y la utilidad de mi método consisten en enseñar á las madres á carecer de método y á marchar solas con el sentimiento de sus propias fuerzas por el camino en que el método las haya puesto.

Yo lo sé, yo espero que esta pobre envoltura que presentan las formas de mi método parecerá lo sustancial á las miradas engañosas de un gran número de personas, que tratarán de introducir estas formas, en el estrecho círculo de sus propias ideas, y juzgarán del mérito del método por los efectos que haya producido con esta extraña asociación.

Yo no puedo impedir que las formas de mi método tengan la suerte de las demás formas que perecen en las manos de hombres incapaces de buscar y coger en ellas el espíritu que las anima. *Ellas morirán entre los muertos*; pero el espíritu que vivifica, el espíritu del método sobrevivirá para vengar á las formas, y su triunfo volverá á la nada toda aplicación falsa de mis principios.

Yo podría detenerme aquí, pero quiero rogar aún á mis lectores que consideren algunas advertencias relativas á los sentidos, especialmente las que se refieren á la vista, al oído y al tacto, así como las que se refieren al lenguaje, para que las tengan como parte de este prefacio y como á propósito para facilitar la aplicación de ellas. Debieronseme reprochar las repeticiones superfluas, pero no puedo evitar de decir aquí lo que he dicho en todas estas advertencias hasta el extremo de tenerlo grabado en el corazón, á saber: que los primeros gérmenes del *amor* y de la *clarividencia* que hemos reconocido como el doble fundamento de una existencia por venir, apacible y digna de un ser racional, se reúnen en el sentimiento materno que, diri-

gido por el instinto, no puede menos de producir un efecto general y sensible en la conducta la más común é inevitable, por decirlo así, de la madre con respecto al niño.

Madres, lo que Dios ha juntado no debe separarlo el hombre, el buen resultado del desenvolvimiento intelectual y moral depende de la reunión de estos dos elementos generales: *amor y clarividencia*, y no sólomente de su unión, sino de la aplicación que hay que hacer de ella sin lagunas ni interrupciones desde los comienzos de la educación hasta su fin. Es, pues, de la mayor importancia dirigir bien á las madres en el uso de estos elementos de una existencia *apacible y razonable*; de enseñarles, no sólomente á sacar partido de la influencia que les da la naturaleza, en los principios de la maternidad, sino á prolongar sobre todo esta influencia hasta el tiempo en que las facultades del niño se hallen completa y perfectamente desenvueltas. Este es el fin completo de mi método.

No hay que considerar el *Libro de las madres* como uno de esos libros elementales que se ponen en manos de los niños: este libro debe estar solamente en las de la madre. El libro de los niños es la reunión de objetos visibles y sensibles que la madre le nombra, le designa y le hace observar. No deben enseñarse por escrito al niño estos objetos hasta que haya aprendido perfectamente á conocerlos y á nombrarlos en la realidad. Y lo mismo debe ser la instrucción relativa á las ciencias matemáticas, á los números y á las medidas. El libro para el uso de los cuadros de observación tampoco es para uso de los niños: los mismos cuadros deben usarse con moderación: los conocimientos de este género deben apoyarse sobre objetos reales y palpables, y por la observación de los cuadros deben aprender de manera tan segura y tan distinta que jamás pueda borrarse de su espíritu las relaciones mutuas de números y medidas, de suerte que los términos técnicos que designan estas relaciones no sean en la boca de los niños sino la simple expresión de sus propias observaciones, como si se

tratase de decir si un objeto es blanco ó negro (1).

El propósito de Pestalozzi fué hacer del *Libro de las madres* un *Orbis pictus* como el de Amós Comenio; pero luego abandonó el plan y siguió el que indican los ejercicios que forman la obra.

He aquí el principio de cada uno para que el lector pueda formarse idea de la estructura del *Libro de las madres*:

PRIMER EJERCICIO

El cuerpo humano.

- El cuerpo.
- La cabeza.
- La cara.

SEGUNDO EJERCICIO

El cuerpo humano se extiende desde la planta de los pies hasta lo alto de la cabeza, y desde lo alto de la cabeza hasta el extremo de los dedos de la mano.

La parte superior del cuerpo, á saber, la cabeza está colocada sobre el cuello.

El cráneo es la parte superior de la cabeza: la cara es la parte anterior de la cabeza.

TERCER EJERCICIO

- La cabeza es una parte del cuerpo.
- La cara es una parte de la cabeza.
- La cabeza es una parte del cuerpo.
- La cara es una parte de la cabeza.
- La cabeza es una parte del cuerpo.
- La cara es una parte de la cabeza (2).

(1) De este prefacio hizo D. Juan Andújar un breve resumen en la pág. 29 de su traducción castellana de la *Doctrina de la visión de las relaciones de los números*. Véase el número 1411, pág. 129 de este mismo tomo.

(2) Estas inútiles repeticiones no son raras en el *Libro de las madres* ni en otras obras de Pestalozzi.

CUARTO EJERCICIO

Partes únicas en el cuerpo humano.

El cuerpo tiene una cabeza, un cuello y un tronco.

La cabeza tiene un cráneo, un occipucio y una cara.

La cara tiene una frente, una boca, una nariz y una barba.

QUINTO EJERCICIO

De las cualidades principales distintivas de las diversas partes del cuerpo.

La cabeza es redonda y móvil: en parte está cubierta de pelo, y en parte no.

La frente es dura, convexa, y en la juventud es generalmente lisa (no tiene arrugas). Cuando se mira un objeto que está más alto que ella, la frente se arruga: en la vejez la frente está constantemente arrugada.

Las órbitas son redondas y están ocupadas por el globo de los ojos.

SEXTO EJERCICIO

De las propiedades características que son comunes á ciertas partes del cuerpo.

Qué partes del cuerpo son redondas y cuáles son redondeadas.

Los globos de los ojos son redondos; el iris y la pupila son redondos; los cabellos son redondos, pero alargados; la cabeza, el cuello y el tronco son redondeados; y lo son también los brazos, los dedos, los muslos, las piernas y los talones; los huesos de las articulaciones de las manos, de los pies y de la espalda.

SÉPTIMO EJERCICIO

Principales funciones de las partes del cuerpo humano; variedades más notables de estas funciones, y ocasión en que se ejercen.

Funciones de la cabeza.

La cabeza se puede sacudir: con la cabeza es posible hacer signos: se puede llevar algo sobre la cabeza.

Sacudir la cabeza.

El labrador sacude la cabeza cuando la tiene cubierta de nieve.

Una madre sacude la cabeza cuando piensa que su hijo va á hacer algo malo ó cuando ya lo ha hecho.

El maestro sacude la cabeza cuando los niños hacen ruido.

Algunas personas sacuden la cabeza cuando no aprueban lo que se les dice, sin atreverse á contrariarlo abiertamente (1).

Del *Libro de las madres* hay una traducción francesa impresa en Ginebra el año 1821 (2).

No es empresa fácil, ni mucho menos, la de exponer en pocas páginas los principios del sistema de Pestalozzi, porque este famoso pedagogo, además de haber cambiado varias veces de principios y procedimientos y de ser confuso de pensamiento y de frase, distribuyó irregularmente sus doctrinas por todas sus obras.

Por este motivo la mayor parte de los expositores y comentaristas de Pestalozzi han confesado la dificultad del empeño y le han llevado á cabo formulando conclusiones, más ó menos autorizadas, según la capacidad y preparación del autor (3); pero estos trabajos, si bien sirven para

(1) Para completar el estudio del *Libro de las madres* véase lo que el mismo Pestalozzi dice de él en su obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 101, 106, 111, 147, 169-171, 187 y 219 de la edición castellana hecha en Leipzig el año 1891.

(2) *Manuel des mères*, de Pestalozzi. Traduit de l'allemand.

Genève. J. J Paschoud, imprimeur-libraire. 1821.—xii + 204 págs. 8.º m.

De esta edición hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico de París y en la de la Escuela Normal de Maestros de Madrid.

(3) El índice de los expositores y comentaristas de Pestalozzi se halla, como ya se ha dicho, en el tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica* formando el tercer

vulgarizar ideas, dejan el juicio en la vaguedad y en la incertidumbre de ajenas apreciaciones personales porque economizan (cuando no esquivan del todo) la cita literal de los textos.

Cediendo, pues, al deseo de exponer el sistema de Pestalozzi con los mismos pensamientos de su autor, se intenta hacerlo en las páginas que siguen, no sin declarar que el trabajo ha sido penoso y que, por de contado, será imperfecto; mas, á pesar de ello, parece preferible al de hacer un resumen y unas cuantas apreciaciones, que fácilmente pueden ser erróneas (1).

Concepto de la educación.

Pestalozzi no dió en ninguna de sus obras un concepto científico de la educación: solamente en el capítulo 70 de la tercera parte de *Leonardo y Gertrudis* se halla un largo texto (2), parecido á una definición, que Pinloche traduce de esta manera (3):

«La educación sólo es, por decirlo así, el trabajo que consiste en limar cada anillo de la gran cadena que une á la humanidad y

volumen de la Bibliografía de famoso pedagogo suizo, publicada por August Israel.

Entre los más conocidos expositores y comentaristas de Pestalozzi se hallan Morf, Herbart, Fichte, Roger de Guimps, el P. Girard, Niémeyer, Mad. de Staël, Jullien de Paris (a), Chavannes, Pompée, Guillaume, Compayré, Pinloche y Ortiz.

(1) «Para estudiar á Pestalozzi—ha dicho el Dr. Mager—hay que estudiarle en Herbart (b)»; pero, con permiso de este doctor alemán, para estudiar á Pestalozzi no hay procedimiento mejor que estudiar al mismo Pestalozzi.

(2) El texto alemán se halla en las págs. 149-150 del tomo segundo de la *Bibliothek pädagogischer Klassiker*, de la edición de F. Mann.

(3) *Pestalozzi y la educación moderna*, pág. 64.

(a) Compayré en la pág. 59 de su opúsculo sobre *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, califica de indigesta y pesada la obra de Jullien de Paris, y Guimps, en la página 487 de su obra *Histoire de Pestalozzi* dice: «Los doce principios fundamentales que Jullien de Paris había descubierto no me satisfacían; yo percibía con evidencia que el método era uno, que debía descansar sobre un principio único.»

(b) Véase *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, página 9.

hace de ella un todo, y los errores de la educación provienen de que se coge cada anillo separadamente para trabajarlo en particular como si fuera solo y no perteneciera á la gran cadena, como si debiera su fuerza y su utilidad al oro ó á las piedras preciosas que á veces lo cubren, y no á la solidez con la cual está atado á los anillos vecinos, y al esmero con que ha sido labrado y suavizado para que pueda seguir diariamente los movimientos de toda la cadena en todas sus ondulaciones.»

Importancia de la educación.

Pestalozzi encarece la educación hasta el extremo de afirmar que el hombre llega á ser hombre solamente por el arte de la educación (1).

El ideal de la educación para Pestalozzi.

El ideal de Pestalozzi respecto á la educación de los niños pobres «comprendía la agricultura, la industria y el comercio» (2).

Poder del arte de la educación.

Todo el poder del arte de la educación reposa sobre la conformidad de su acción y de sus efectos con los efectos de la naturaleza física misma; su acción toda y la de la naturaleza no es más que una sola y misma cosa (3).

Principios lógicos y psicológicos del sistema pestalozziano.

Los primeros medios de conocimiento del género humano son la observación real de la naturaleza y la lengua (4).

(1) Pág. 81 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, edición castellana de Leipzig, de 1891.

(2) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 2 de la citada edición castellana.

Compayré, en la pág. 26 de su opúsculo sobre Pestalozzi dice que «era idea madre de su Pedagogía la asociación del trabajo manual y la instrucción elemental».

Y en la pág. 82 añade «que la educación debe ser benevolencia y bondad continuas».

(3) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 82 de dicha edición.

(4) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 31 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

Todos los conocimientos adquiridos por nuestros sentidos provienen de la observación de la naturaleza y de la diligencia y cuidado en recoger y retener todo lo que la naturaleza presenta á nuestro conocimiento (1).

Conclusión es la gran ley de naturaleza. Lo inconcluso no es verdadero (2).

Pestalozzi recomendó siempre la imitación de la naturaleza.

«¡Hombre!—dice en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (3)—imita los procedimientos de la naturaleza.»

La suma de nuestro saber, según Pestalozzi, proviene:

1.º De las impresiones producidas en nuestros sentidos por todo lo que la casualidad pone en contacto con ellos.

2.º De todo aquello que se ofrece á nuestros sentidos por intermedio de la educación y de la dirección, en cuanto esta última depende de nuestros padres y maestros.

3.º De mi voluntad para recibir las luces y de mis esfuerzos espontáneos para conocer los diversos medios de recibir las intuiciones.

4.º De los resultados ó efectos de nuestros esfuerzos y de nuestro trabajo en todas las profesiones y en las actividades de todo género que no tienen por objeto únicamente la observación.

5.º En fin, el conocimiento adquirido por la intuición es analógico en cuanto nos enseña á conocer también las propiedades de cosas que no han estado nunca sometidas propiamente á nuestra observación, pero cuya semejanza abstraemos ó deducimos de otros objetos que realmente han sido observados por nosotros (4).

(1) Pág. 51 de la citada edición.

(2) Pág. 88 de dicha obra.

(3) Pág. 82 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(4) Págs. 129-130 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

La intuición es también principio lógico y psicológico del sistema de Pestalozzi; pero como en él tiene tantas aplicaciones pedagógicas, se ha incluido entre los principios de esta clase.

Para Pestalozzi todo saber dimana de estas tres facultades elementales:

- 1.º La facultad de emitir los sonidos, de la cual proviene la aptitud de hablar.
- 2.º La facultad de percepción indeterminada, puramente sensible, de donde trae su origen el conocimiento de todas las formas.
- 3.º La facultad de percepción determinada, no ya solamente sensible, de la cual debe derivarse el conocimiento de la unidad y con ella la aptitud de contar y de calcular (1).

Cada progreso de nuestro desarrollo debe ser perfecto.

Hemos de avanzar gradualmente, conservando siempre la continuidad más estricta de las nociones elementales á los últimos fines que tratamos de alcanzar.

Las leyes de esta continuidad son dos:

- 1.ª La primera enseñanza del niño no sea jamás un *asunto de la cabeza*, no sea nunca un *asunto de la razón*—que ella sea siempre una cosa de los sentidos, que ella sea siempre una *cosa del corazón*, una *cosa de la madre* (2).
- 2.ª La enseñanza del hombre pasa *sólo lentamente* del ejercicio de los sentidos al ejercicio de la razón; ella permanece *largo tiempo* siendo una *cosa del corazón*, antes que principie á ser *cosa de la razón*; ella permanece *largo tiempo un asunto de la mujer*, antes de comenzar á ser un asunto *del hombre* (2).

Pestalozzi considera que para esclarecer una cuestión debe dirigirse la atención á estos puntos de vista:

- 1.º ¿Cuántos objetos hay á su vista y de cuántas clases?
- 2.º ¿Qué apariencia tienen ellos? ¿cuál es su forma? ¿cuáles sus contornos?
- 3.º ¿Cómo se llaman? ¿Cómo puede re-

(1) Pág. 97 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Esta idea la repite además Pestalozzi en la pág. 169 de dicha obra.

(2) Pág. 216 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

presentarse cada uno de ellos por un sonido? ¿por una palabra (1)?

Y que para ello se requieren estas facultades:

- 1.º La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad ó extensión.
- 2.º La de separar esos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente como unidad ó como pluralidad.
- 3.º La de doblar y de hacer indeleble por medio del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma (1).

Para evitar en la educación de los hombres el error, las lagunas y la superficialidad, el medio principal es ofrecer á los sentidos del niño desde la primera intuición las impresiones originales más precisas, más exactas y más amplias posibles sobre los objetos más esenciales que debemos conocer (2).

Así nuestros conocimientos pasan de la confusión á la precisión, de la precisión á la claridad y de la claridad á la lucidez (3).

Pestalozzi dice que, para asegurarse más de la constante atención de los niños, es conveniente decirles alguna vez las cosas al revés (4).

Cinco principios del sistema de educación de Pestalozzi (5).

Los cinco principios del método de Pestalozzi formulados por el autor en *Cómo*

(1) Pág. 95 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Pág. 184 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, edición castellana de Leipzig, de 1891.

(3) Pág. 93 de la edición castellana.

Con razón observa Compayré en la pág. 61 de su citado opúsculo que estos pensamientos, por las veces que se hallan repetidos en las obras de Pestalozzi, son una especie de estribillo pedagógico del autor suizo, que tenía siempre como idea fija conducir al niño desde las intuiciones confusas á las percepciones claras y de las intuiciones vagas á las nociones exactas.

(4) El *A B C de la visión intuitiva*, pág. 14 del prólogo de la primera parte de la edición de Madrid, de 1807.

(5) «Es preciso distinguir—dice Spencer—el principio pestalozziano de las formas que se han dado. Pestalozzi estaba en lo cierto en cuanto á las ideas fundamentales de su método, pero él ha podido y debido engañarse en las aplicaciones hechas de él.» (Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, págs. 179 y 180.)

Gertrudis enseña á sus hijos, son los siguientes (1):

1.º Cultivar intensivamente las facultades del espíritu y no sólo extensivamente, fortificarlo y no sólo enriquecerlo de ideas.

2.º Considerar la lengua, junto con la observación real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento que posee el género humano.

3.º Buscar en todo el dominio del arte y de la naturaleza los puntos fundamentales, las maneras de ver, los hechos que por su precisión y generalidad pueden ser utilizados fructuosamente como medios para facilitar el conocimiento y el juicio de un gran número de objetos que están á ellos subordinados y que dependen de ellos.

4.º Simplificar el mecanismo de la enseñanza y el del estudio.

5.º Popularizar las ciencias.

El principio de la intuición.

...tiene la palabra intuición (2) un sentido más lato y comprensivo que en el lenguaje ordinario y abarca también toda la serie de los sentimientos que son inseparables de la naturaleza de nuestra alma (3).

La intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento, ó en otros términos, que todo conocimiento debe proceder de la

(1) Págs. 29, 31, 33, 34 y 35 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(2) En alemán *Anschauung*.

(3) Pág. 130 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Compayré en la pág. 59 de su citado opúsculo da este concepto de intuición:

«La intuición es la impresión inmediata que el mundo físico y el mundo moral producen sobre nuestros sentidos exteriores é interiores.»

Pestalozzi usó por primera vez la palabra intuición en este pasaje de la Memoria dirigida por el famoso pedagogo suizo á la comisión de la Sociedad de Amigos de la Educación:

«El problema que hay que resolver es el siguiente: adaptar los elementos de cada arte y de cada ciencia á la constitución íntima de mi espíritu siguiendo las leyes psicológico-mecánicas según las cuales el espíritu se eleva de las intuiciones sensibles á las concepciones claras (a).»

(a) Véase *Pestalozzi* por Guillaume, pág. 159. El texto original de esta cláusula se halla en la pág. 20 del primer tomo de *Pestalozzi'sche Blätter*.

intuición y poder ser reconducido á la intuición (1).

Y explanando este concepto añade:

...la intuición, en cuanto es considerada como el punto de partida de la enseñanza, no debe ser confundida con el *arte de la intuición*, que es el estudio de las relaciones de las formas. La primera, como el fundamento común de los tres medios elementales de la instrucción, precede mucho antes al arte de la intuición, al arte del cálculo y al arte del lenguaje. Si se considera á la intuición aisladamente y en sí misma, en oposición al arte de la intuición, ella no es otra cosa que la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza toda enseñanza.

Pestalozzi distinguía dos especies de intuición: una interna y otra exterior.

«Así he hecho posible—dice (2)—el hacer adquirir al niño en la cuna el conocimiento durable de esos sonidos de que se compone el lenguaje, y de sus series; he hecho aún lo posible en esa enseñanza para hacer preceder una intuición *interna* á la intuición *exterior* que pone á la vista del niño los signos arbitrarios que representan los sonidos, puesto que yo he asegurado en esto á la impresión auditiva la prioridad sobre la impresión visual, imitando á este respecto la manera de proceder de la naturaleza.»

Pestalozzi funda la exactitud del juicio en la exactitud de la intuición.

«Admitido—dice—el principio de que la intuición es el fundamento de todos los conocimientos, se sigue incontestablemente que: *la exactitud de la intuición* es el verdadero fundamento de la exactitud del juicio (3).»

(1) Págs. 165-166 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Pág. 175 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Pág. 131 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.



La intuición se afirma con el trazado de líneas, ángulos y arcos (1).

La intuición es también para Pestalozzi la base de la enseñanza del lenguaje:

... toda enseñanza del lenguaje debe partir de la *intuición*; ella debe hacer superflua la *mímica*, por medio del *arte de la intuición* y la *ciencia de los números*; ella debe sustituir la imitación de los *sonidos de la naturaleza viva é inanimada* por series de *sonidos convencionales*; en seguida, debe pasar gradualmente de la *fonología*, ó más bien del ejercicio general del órgano de la voz en todos los sonidos humanos posibles, á la *onomatología*, á la nomenclatura, y de ésta á la *gramática*, á las modificaciones y combinaciones gramaticales de las palabras; pero también debe ella, en esa graduación, avanzar lenta y progresivamente siguiendo la marcha que le indica la naturaleza en el desarrollo de los pueblos con respecto al lenguaje (2).

Otros principios del sistema de educación de Pestalozzi.

Clasificar las intuiciones.

Poseer bien lo simple antes de pasar á lo complicado.

Encadenar los hechos en el espíritu como ellos lo están en la naturaleza.

Subordinar las ideas accesorias á las esenciales.

Dar más claridad á las impresiones más importantes.

Considerar todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios (3).

«La naturaleza—dice Pestalozzi en la *Velada de un solitario*—desenvuelve todas las fuerzas de la humanidad por el ejercicio, y el uso las acrecienta (4).»

(1) Pág. 49 de la citada obra.

(2) Pág. 174 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Págs. 84-85 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(4) Compayré, *Pestalozzi et l'Education Elémentaire*, pág. 65.

La educación artificial de nuestra especie debe encadenarse á los primeros y más simples resultados ó productos de esas tres facultades fundamentales, esto es, al *sonido*, á la *forma* y al *número* (1).

Lecciones de cosas.

Pestalozzi puede considerarse como iniciador de las lecciones de cosas (2), porque á esta forma de enseñanza le llevó su práctica constante de estudiar en los objetos los tres elementos de que se ha hecho mención.

«En lo tocante á la forma—decía Pestalozzi—el primer medio elemental de nuestros conocimientos, después de haberlo hecho familiarizarse en el *Libro de las madres* con la intuición múltiple de los objetos y con sus nombres, conduzco al niño por esa senda al *ABC del arte de la intuición*. Este segundo libro está destinado á poner al niño en estado de poder darse cuenta de la forma de los objetos de que el *Libro de las madres* le ha dado una noción precisa pero no clara. Ese libro debe conducir al niño, con respecto á las formas de las cosas, á adquirir nociones exactas de las relaciones que existen entre la capacidad de esas formas y el cuadrado, y de este modo, á descubrir en todo el círculo que abraza la enseñanza de este ramo una serie de medios para pasar de las intuiciones oscuras á las nociones claras (3).»

No debe pasarse á otro ejercicio, hasta que el anterior se halle bien impreso en el ánimo del niño (4).

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 97 de la edición castellana de Leipzig de 1891. Véase también las páginas 169-170 de dicha traducción.

(2) Compayré, *Pestalozzi et l'Education Elémentaire*, pág. vi.

(3) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 170.

(4) Pág. 104 de la edición castellana de la citada obra.

Pestalozzi, aunque inconscientemente, buscaba el fundamento psicológico de la educación (1).

Principios de educación intelectual.

- 1.º Extender gradualmente el círculo de sus intuiciones;
- 2.º Grabar en su memoria precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia;
- 3.º Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les hayan hecho adquirir conciencia, y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles (2).

Principios de educación intelectual y moral de Pestalozzi.

...El buen resultado del desenvolvimiento intelectual y moral depende de la reunión de

(1) Cuando Glayse le dijo:

«Usted quiere mecanizar la educación», el famoso pedagogo suizo se alegró de ello porque creía que Glayse le había dado una fórmula breve y sencilla para expresar la nota esencial de su método (a); pero la frase tomada al pie de la letra no era ciertamente un elogio, ni Pestalozzi entendió bien lo que Glayse quiso decirle (b).

Pestalozzi al principio buscaba sin pensarlo en sus tanteos pedagógicos el fundamento psicológico de la enseñanza y la simplicación de sus procedimientos.

El mismo Pestalozzi explicó luego en la Memoria dirigida á la comisión de la Sociedad de Amigos de la Educación el sentido de la frase «mecanizar la educación», diciendo:

«Yo busco psicologar la educación.»

«Yo busco simplificar, conforme á estas leyes, los elementos de todos los conocimientos humanos y disponerlos en series psicológicamente ordenadas (c).»

Y en la misma obra de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, dice (d):

«Yo busqué largo tiempo un principio psicológico común á todos esos procedimientos artificiales de enseñanza, convencido de que era el único medio de descubrir la forma de perfeccionamiento asignada al hombre por su propia naturaleza.»

(2) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 27-28.

(a) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 18-19.

(b) Véase las notas 26 y 27 de la primera carta, en las págs. 235-236, que contiene la traducción de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* hecha por el Sr. Sepúlveda.

(c) *Pestalozzi*, por Guillaume, págs. 158-159, y *Pestalozzi'sche Blätter*, tomo I, págs. 19-20.

(d) Pág. 92 de la edición castellana.

estos dos elementos generales: amor y clarividencia (1).

Para Pestalozzi, los hechos de la experiencia y los sentimientos son la base de la educación intelectual y moral de la especie humana (2).

Principios de educación moral y religiosa.

Pestalozzi, en las cartas XIII y XIV de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, hace fervientes encarecimientos de la educación religiosa, considera clave de su sistema la relación de la esencia del sentimiento religioso con los principios que presiden al desarrollo de la especie humana (3), y afirma que «todo buen maestro debe estar en estado de sacar, por medio de preguntas sobre toda especie de asuntos religiosos y morales, de los niños respuestas justas y precisas» (4).

A pesar de esto, la educación religiosa y la educación moral que Pestalozzi recomienda se refiere solamente á la esfera vaga é indecisa del sentimiento, y no pasa de un teísmo naturalista con tendencias panteístas, que prescinde de los dogmas, de la moral revelada y de la obediencia á la Iglesia (5).

La madre en el sistema de educación de Pestalozzi.

En el sistema de educación de Pestalozzi, la madre lo es todo, hasta el único intermedio entre Dios y el niño (6).

(1) Prólogo del *Libro de las madres*.

(2) Pág. 214 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Págs. 205-206 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(4) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 44.

(5) Págs. 205-229 de dicha edición.

Las frases de sabor panteista que se hallan en los libros de Pestalozzi más proceden, al parecer, de falta de sistema filosófico en el autor, que de comunidad de ideas con los filósofos que habían sostenido aquellos errores.

(6) Véanse *Leonardo y Gertrudis*, el prólogo del *Libro de las madres* y las págs. 217 y 219 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

El amor, la gratitud, la confianza y la obediencia tienen los primeros gérmenes en el concurso de los sentimientos instintivos de la madre y el hijo; su desarrollo ulterior y progresivo pertenece á los hombres y constituye un arte superior (1).

En esta y en otras manifestaciones, Pestalozzi prescinde de los medios sobrenaturales que preservan al hombre de los vicios y del pecado.

Para Pestalozzi la única mediadora entre Dios y el niño es la madre (2); para él, Jesucristo y su Iglesia son enteramente innecesarios.

Objeto de la instrucción.

¡Ojalá que los hombres se den cuenta seriamente de que el objeto eterno de toda instrucción no es ni puede ser otra cosa que el desarrollo de las aptitudes y la adquisición de nociones claras (3)!

La primera hora de la instrucción del niño es la de su nacimiento (4).

Concepto de la enseñanza.

Toda la enseñanza del hombre no es otra cosa que el arte de tender la mano á la tendencia natural de su propio desarrollo (5).

Fin de la enseñanza.

El fin de la enseñanza para Pestalozzi y sus colaboradores era la adquisición de nociones claras (6).

Pestalozzi quería facilitar, de una manera general, al pueblo el estudio de los primeros elementos de todas las artes y de todas las ciencias; «quiero abrir á las inteligencias

abandonadas y entregadas al embrutecimiento, á los pobres y á los débiles del país las vías de la educación, que son las vías de la humanidad; quiero, si puedo, poner fuego á ese farrago que, desde el punto de vista de la iniciativa individual, única base de toda educación verdadera, coloca las clases de los países de Europa mucho más atrás que los bárbaros del Norte y del Sur» (1).

Principios de enseñanza.

Pestalozzi, en orden á la enseñanza, no admitía ninguna fuerza que no fuera natural (2).

El decía:

La naturaleza no da líneas al niño, ella le da sólo cosas, no se debe darle líneas sino para hacerle ver exactamente las cosas; mas no se deben quitar las cosas para no hacerle ver más que líneas.

Pestalozzi buscó en su obra de enseñanza el acuerdo perfecto con la marcha de la naturaleza...

Yo por fin me dí cuenta del peligro, y encontré en el plan de ambas obras un acuerdo perfecto con la marcha de la naturaleza y no más arte que el que es necesario para permitir á ésta ejercer en el espíritu del hombre la acción que reclama esencialmente el desarrollo de sus facultades (3).

Pestalozzi comienza la enseñanza por aquello que está más cerca del niño, que es el cuerpo humano, y dirige la observación del niño á lo que toca, á las cosas próximas, para extenderla concéntrica-mente á objetos lejanos (4).

Todos los ramos de enseñanza tenían para Pestalozzi un punto común de par-

(1) Pág. 210 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Pág. 217 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Págs. 180-181 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(4) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 19.

(5) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 19 de la edición castellana.

(6) Pág. 157 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

Véase la nota número 3 en la pág. 176 de este mismo tomo.

(1) Pág. 117 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Pág. 72 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Pág. 72 de dicha obra.

(4) Véase algunas páginas más adelante el plan del *Libro de las madres*.

tida, á saber: número, forma y palabra (1), que consideraba como el origen de nuestros conocimientos (2).

Pestalozzi funda el arte de enseñar en esta triple base:

- 1.º Enseñar á los niños á considerar cada uno de los objetos que se les da á conocer como unidad, es decir, separado de aquellos con los cuales parece asociado.
- 2.º Enseñarle á distinguir la forma de cada objeto, es decir sus dimensiones y proporciones.
- 3.º Familiarizarlos tan temprano como sea posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les son conocidos (3).

El sonido y la forma llevan á menudo y de diversas maneras en sí mismos el germen del error y de la ilusión.

El número, nunca; sólo él conduce á resultados infalibles... (4).

Pestalozzi condena las definiciones no intuitivas (5).

Principio de la enseñanza mutua.

Pestalozzi, obligado por la necesidad, aceptó la enseñanza mutua antes que Bell y que Lancáster. Véase lo que á este propósito dice el famoso pedagogo suizo en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*:

Habiéndome visto obligado á instruir solo y sin auxilios á un gran número de niños, aprendí el arte de enseñar á los unos por medio de los otros, y como no tenía otro medio que la pronunciación en alta voz, concebí naturalmente el pensamiento de hacerlos dibujar, escribir y trabajar durante la clase (6).

Los niños enseñaban á los niños... Ellos ensayaban lo que yo solamente decía. Aun á esto me condujo la necesidad. No teniendo ningún colaborador, colocaba un niño más capaz entre dos menos capaces; el primero tomaba de la mano á sus dos compañeros, les decía lo que él sabía y ellos aprendían á repetir lo que no sabían (1).

También en el prólogo de la primera parte de su *A B C de la visión intuitiva* acepta Pestalozzi la enseñanza mutua con estas palabras (2):

Así que los niños hayan practicado y repetido esto muchas veces, se lo preguntarán ellos unos á otros.

Lo mismo debe practicarse con las líneas verticales, cuidando siempre de que al fin de cada párrafo se lo pregunten los niños unos á otros.

Principio de la enseñanza graduada

Pestalozzi proclama la graduación de la enseñanza fundada en el desarrollo natural de las fuerzas del niño con estas palabras:

Hay, pues, necesariamente en las impresiones que deben comunicarse al niño por medio de la enseñanza una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente al principio y á los progresos de las fuerzas del niño, en su desarrollo progresivo. Yo ví, pues, pronto que era necesario descubrir esa graduación, en todos los ramos que abrazan los conocimientos humanos, principalmente en las nociones elementales de donde parte el desenvolvimiento del espíritu humano, y que ese era el medio único y sencillo de llegar á componer verdaderos libros de escuela y de

(1) Pág. 73 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Págs. 94-95 de dicha obra.

(3) Pág. 96 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(4) Pág. 151 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(5) Pág. 182 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(6) Pág. 9.

(1) Pág. 10. Ocurrió esto el año 1798, antes que Bell y Lancáster propagasen el sistema de enseñanza mutua.

(2) Véase la pág. 12 de la traducción castellana de Madrid, de 1807.

instrucción, conforme á nuestra naturaleza y á nuestras necesidades (1).

Y aconseja construir en cada ramo de estudios una escala gradual de conocimientos, en que cada noción nueva no sea más que una adición pequeña y casi imperceptible, á las nociones anteriores (2).

El método de Pestalozzi.

Pestalozzi fundaba su método en un acuerdo perfecto con la marcha de la naturaleza y no puso en él más arte que el que es necesario para permitir á ésta ejercer en el espíritu del hombre la acción que reclama esencialmente el desarrollo de sus facultades (3).

...el... [método] es imperfecto en el momento en que cualquier ejercicio dado no nace espontáneamente y sin esfuerzos de lo que el niño sabe ya (4).

Fué base del método de Pestalozzi la formación de las madres para educar á sus hijos (5).

El objeto esencial del método de Pestalozzi era devolver la madre al niño y poner en manos de la primera una serie de procedimientos para unir el corazón de ambos (6).

Conducir á los hombres por medio de su método á poder ayudarse á sí mismos, porque á ellos sobre esta tierra de Dios nadie ayuda y nadie puede ayudar (7).

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 20.

A este propósito dice Compayré en la pág. 64 de su opúsculo dedicado á Pestalozzi que al prescribir este pedagogo el encadenamiento regular de las ideas, echó las bases de la graduación de la enseñanza.

(2) Pág. 84 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Pág. 72 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(4) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 53.

(5) Pág. 58 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(6) Págs. 218-219 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, de la traducción castellana de Leipzig, de 1891.

(7) Pág. 69 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, donde declara Buss que este pensamiento se halla en un pasaje de *Leonardo y Gertrudis*.

Los procedimientos de enseñanza de Pestalozzi.

Los procedimientos de enseñanza deben fundarse en la imitación de la naturaleza (1).

Principio de la enseñanza socrática.

Todo buen maestro debe estar en estado de sacar, por medio de preguntas sobre toda especie de asuntos religiosos y morales, de los niños respuestas justas y precisas (2).

A los jóvenes enseñaba con imágenes intuitivas, y daba á los mayores nociones claras por medio de la enseñanza socrática (3).

Enseñanzas fundamentales para Pestalozzi.

Pestalozzi hizo de la enseñanza de Geometría la base de todas las enseñanzas, y de la enseñanza del cuadrado, la base de la enseñanza de la Geometría y del Dibujo (4).

Enseñanza del Dibujo.

Pestalozzi daba mucha importancia á la enseñanza del dibujo (5), y enseñaba á dibujar preferentemente líneas, arcos y ángulos y hacía aprender de memoria sus definiciones (6).

(1) Págs. 82-84 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Compayré resume los procedimientos pedagógicos de Pestalozzi en una idea general: la acción (a); pero este fecundo principio educativo, aunque vislumbrado por Pestalozzi, no fué el eje de su sistema como lo fué del de Froebel (b).

(2) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 44.

(3) Pág. 56 de dicha obra.

(4) Págs. 132, 135 y 157 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(5) Págs. 69-70 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(6) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 30.

(a) Pág. 35 de su opúsculo.

(b) Véase las págs. 187-188 del tomo II de esta BIBLIOTECOGRAFÍA.

Enseñanza de la escritura.

Pestalozzi subordinó la enseñanza del arte de escribir á la del dibujo y á la del arte de medir (1).

Enseñanza de la Aritmética.

La enseñanza del cálculo con objetos reales establece los fundamentos de la Aritmética y preserva de errores y confusiones en lo sucesivo (2).

Enseñanza de la Lectura.

Pestalozzi usaba el deletreo (3), y afirmó que este método ofrecía las siguientes ventajas:

- 1.^a Retiene á los niños en los ejercicios de deletreo de las sílabas aisladas hasta que ellos han adquirido en él una habilidad suficiente;
- 2.^a Aprovechando de una manera general la semejanza de los sonidos, hace agradable á los niños la repetición de la misma forma y facilita así el resultado que se trata de alcanzar: grabar los sonidos hasta hacerlos inolvidables en el alma de los niños;
- 3.^a Conduce á los niños con gran rapidez á pronunciar inmediatamente y toda entera, sin tener antes que deletrearla previamente, cada nueva palabra formada por la agregación de consonantes aisladas tomadas de otras palabras que ellos han aprendido ya indeleblemente; en seguida, á poder deletrear de memoria esas combinaciones de letras, lo que más tarde les facilita mucho el escribir correctamente (4).
...trataba de todos modos de reducir los principios del deletreo y del cálculo á la ma-

(1) Pág. 141 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

A este propósito dice Compayré en la pág. 79 de su opúsculo dedicado á Pestalozzi:

«La escritura es una especie de dibujo lineal especial, que no pasa de ser para el niño un juego cuando sus ojos y su mano han sido convenientemente ejercitados.»

(2) Pág. 50 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Págs. 41-42 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(4) Pág. 102 de dicha obra.

yor sencillez y á formas que deben conducir al niño, con el arte psicológico más grande, gradualmente del primer paso al segundo, pero en seguida, sin lagunas y sobre los fundamentos del segundo perfectamente comprendido, al tercero y al cuarto con rapidez y seguridad (1).

Bien pronto debí dejar á un lado el primer suplicio de la infancia, las malhadadas letras: él (2) no quería más que imágenes y objetos (3).

Enseñanza del idioma.

El lenguaje debe ser aprendido por el uso (4).

Los ejercicios de lenguaje de Pestalozzi se referían á Geografía, Historia, Fisiología é Historia Natural (5).

Apreciaciones de Pestalozzi sobre el uso de los libros.

Los libros de enseñanza no deben ser otra cosa que un medio de enlazar artificialmente la enseñanza, en cada uno de los ramos, á lo que la naturaleza misma hace por el desarrollo de esos conocimientos, en todas las condiciones y en todas las circunstancias en que se encuentre el hombre. Ellos no deben ser más que una preparación artificial de las fuerzas que son necesarias al hombre para utilizar con seguridad lo que la naturaleza misma hace para el desarrollo de él, en cada uno de los ramos (6).

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 17.

(2) El niño á quien Pestalozzi se refiere en este pasaje.

(3) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 21.

(4) Véanse el plan y contenido del *Libro de las madres*, Compayré en la pág. 75 de su opúsculo sobre Pestalozzi. dice que este pedagogo escamoteó el estudio de la Gramática.

(5) Pág. 113 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. En las páginas anteriores, á contar desde la 108, explica laramente Pestalozzi sus ideas sobre la enseñanza del lenguaje, y en las 195-196 hace un caluroso elogio de esta facultad humana.

(6) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 36 de la edición castellana.

Doy por sentado que un libro de estudio no sea bueno sino cuando puede ser usado tan bien por un maestro sin instrucción como por un maestro instruido. Esencialmente debe estar compuesto de tal suerte que el hombre instruido, y aun la madre, encuentre en él un guía y un auxilio suficiente para estar siempre un paso más adelante que el niño mismo en el desarrollo progresivo de los conocimientos á que se le quiere conducir. No se necesita más; y no podréis hacer más, por lo menos durante siglos aún, para la totalidad de los maestros de escuela (1).

Las experiencias en que me apoyo para hablar así, me han conducido á rechazar resueltamente todas las medidas á medias y á dejar rigurosamente á un lado en la enseñanza elemental todos los libros que contengan una sola línea que presupongan que el niño sabe hablar antes que él haya aprendido á hablar. Y como todos los libros de enseñanza que están escritos en la forma usual y acabada de la lengua se encuentran en ese caso, si tuviese yo alguna influencia, me mostraría en verdad completamente desapiadado para con las bibliotecas escolares ó por lo menos para con los libros elementales que se destinan á la primera infancia (2).

Pestalozzi, siguiendo la doctrina de Amós Comenio, declaró necesarios los libros de instrucción (3).

Pero Pestalozzi prefiere que el niño estudie en la naturaleza y en lo que le rodea más que en los libros, según se desprende de estas palabras que se hallan al final de la carta X de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (4):

... he llegado á fortificar, por ese libro (5), nuestra facultad natural para instruirnos por medio de los sentidos, á tal punto que yo veo en el porvenir á los niños que habrán sido

educados según esta obra, dejar á un lado el libro en general y buscar en la naturaleza y todo lo que los rodea una guía mejor para conducirlos á mi objeto que la que yo les habría dado.

Para terminar esta breve exposición del sistema de Pestalozzi se traducen á continuación los once principios en que Morf (que es el mejor comentarista de las obras del famoso pedagogo suizo) resumió las doctrinas pedagógicas contenidas en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

El texto de los principios formulados por Morf dice así (1):

«I. La intuición es el fundamento de la instrucción.

II. El lenguaje debe ir ligado á la intuición.

III. El tiempo de aprender no es el del juicio ni el de la crítica.

IV. En cada rama, la enseñanza debe comenzar por los elementos más sencillos y continuarla gradualmente siguiendo el desenvolvimiento del niño, es decir, por series psicológicamente encadenadas.

V. Es necesario detenerse bastante tiempo en cada punto de enseñanza para que el niño adquiera así la completa posesión y la libre disposición [de dicho punto].

VI. La enseñanza debe seguir el camino del desenvolvimiento y no el de la exposición dogmática.

VII. La individualidad del alumno debe ser sagrada para el educador.

VIII. El fin principal de la enseñanza elemental no es hacer adquirir al niño conocimientos y aptitudes, sino desenvolver y acrecer las energías de su inteligencia.

IX. *Al saber es preciso unir el poder; á los conocimientos, el saber hacer.*

(1) Págs. 37-38 de dicha edición.

(2) Pág. 178 de dicha obra.

(3) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 27-28 de la citada edición.

(4) Pág. 187 de la edición castellana.

(5) *El Libro de las madres*.

(1) Véase *Histoire de Pestalozzi, de la pensée et de son œuvre*, par Roger de Guimps, págs. 301-302.

X. Las relaciones entre el maestro y el discípulo, sobre todo en cuanto se refiere á la disciplina, deben estar fundadas en el amor y subordinadas á él.

XI. La instrucción debe ser subordinada al fin principal de la educación (1).»

El sistema de educación de Pestalozzi no llega á conocerse con el solo estudio de sus principios: es necesario, además, conocer lo que en la práctica hizo el famoso pedagogo de Zurich, porque abandonó en la escuela alguna de sus teorías y siguió en ella reglas de conducta que nunca llegó á formular.

«El mismo Pestalozzi—dice Guillaume (2)—reconoció pronto que se había engañado en muchos puntos, y renunció á ejecutar la mayor parte de los procedimientos anunciados.»

«Estaban inspirados—dijo el autor el año 1820—en puntos de vista insuficientemente maduros.»

Pestalozzi tenía menguada idea de la escuela primaria de su tiempo, y de ello dan fidedigno testimonio los siguientes pasajes de sus obras:

... nuestras escuelas con su sistema anti-psicológico no son absolutamente otra cosa que máquinas artísticas para asfixiar todos los frutos de ese vigor y de la experiencia, cuyos gérmenes de vida ha colocado en ellos la naturaleza misma.

Tú lo sabes, amigo mío. Mas represéntate, por un instante aún, todo el horror de ese

(1) Roger de Guimps resumió también, aunque con menos precisión que Morf, el método elemental de Pestalozzi (a), y de dicho resumen se hizo en Yverdón el año 1886 una tirada especial con el propósito de allegar fondos para erigir el monumento del famoso pedagogo suizo en dicha población.

Y Ortiz, en el apéndice F, págs. 284-288 de sus principios fundamentales sobre educación popular, reseñados en la pág. 28 de este tomo, formula y comenta como conclusiones del sistema de Pestalozzi que la actividad, el deseo de saber y la simpatía son leyes de la niñez.

(2) Pág. 171 de su obra sobre Pestalozzi.

(a) Véase el último capítulo de la obra *Histoire de Pestalozzi*, págs. 509-525

asesinato. Hasta los cinco años se abandona á los niños el pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta reciben; ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos; la marcha natural y libre que sigue en su desarrollo el salvaje y que lo hace materialmente feliz, se deja ver ya en ellos por una tendencia bien definida. Y después que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea; una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como las ovejas, á manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años á la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos, y se imprime á toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverlos locos.

Me detengo aquí, porque de lo contrario ¡llegaría á trazar el retrato del maestro de escuela y á mostrar el horrible contraste que existe entre su ser y su acción, y entre su miseria y la naturaleza! Pero, amigo, dime: la cuchilla que corta el cuello del criminal y que hace pasar de la vida á la muerte ¿puede producir en su cuerpo una impresión más fuerte que la que produce en el alma de los niños el paso repentino de la vida natural, de que ellos han gozado tanto tiempo, á la existencia tan digna de compasión que llevan en la escuela (1)?

Yo no podía ocultarme que la enseñanza de la escuela, tal como la veía practicada, no tiene ningún valor para la gran generalidad de los hombres y para las clases inferiores de la sociedad.

Tal como la conocía, ella me parecía como una gran casa cuyo piso superior está decorado con un arte exquisito y consumado, pero que es habitado sólo por un pequeño número de hombres. El del medio tiene ya

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Págs. 22-23 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

un gran número de habitantes; pero no tiene escaleras que les permitan subir, como hombres, al piso superior, y si ellos manifiestan deseos de trepar á la manera de los animales, se les corta provisoriamente un brazo ó una pierna para impedirselo. En el piso bajo habita un rebaño innumerable de seres humanos, los que poseen absolutamente el mismo derecho que los del superior á la luz del sol y á la salubridad de la atmósfera; sin embargo, no se contentan con abandonarlos á sí mismos en las cuevas sin ventanas, oscuras y asquerosas: cuando ellos se atreven á levantar la cabeza para arrojar una mirada hacia los esplendores del piso superior, se les horadan brutalmente los ojos.

Amigo, esa manera de ver las cosas me condujo naturalmente á la convicción de que había urgencia y necesidad no solamente de aplicar paliativos, sino de curar radicalmente ese mal escolar que hace de la mayor parte de los europeos otros tantos eunucos. Un paliativo en un caso semejante se convertiría fácilmente en un veneno cuya segunda dosis doblaría seguramente los efectos de la primera, en vez de detenerlos. Sin embargo, yo comencé á sentir, y ese sentimiento se desarrolló más y más, que es imposible remediar en grande y de una manera durable los males de la escuela, si no se llega á someter la forma mecánica de toda enseñanza á las leyes eternas que sigue el espíritu humano para elevarse de impresiones puramente sensibles á concepciones claras (1).

... el enjambre de nuestras escuelas públicas no solamente no nos da, sino, por el contrario, él apaga aún en nosotros lo que la humanidad tiene en todas partes, aun sin escuelas, y que el salvaje posee en un grado del cual no nos formamos ninguna idea (2).

Concepto de la escuela según Pestalozzi.

Pestalozzi quería que la escuela del diletreo y del catecismo se convirtiese en escuela de hombres (3).

(1) Págs. 77-78 de la citada edición.

(2) Pág. 177 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 201.

Para Pestalozzi la causa fundamental de los errores de la enseñanza se encontraba en la corrupción de la lengua y en la importancia exclusiva atribuída á las palabras por los hombres de su época (1).

Los libros escolares son para Pestalozzi otro motivo de errores de la enseñanza (2).

Pestalozzi juzga mal, no solamente la enseñanza de los maestros viejos de su tiempo, sino también la de los nuevos, diciendo:

Yo quiero arrancar la enseñanza escolar tanto al caduco orden de viejos procedimientos defectuosos de maestros decrepitos, tartajosos y serviles como también á la impotencia de los nuevos que ni aun pueden reemplazar á los antiguos en la instrucción del pueblo (3).

Convencido Pestalozzi de que la educación de los niños es contraria á su naturaleza, decide hacerse maestro á la madura edad de cincuenta años (4), y desde entonces todas sus acciones y todos sus esfuerzos se dirigen únicamente á buscar el camino real cuyas ventajas consisten en que su dirección recta y su curso hacen desaparecer las vías tortuosas por las cuales se llega generalmente á la gloria y á los milagros (5).

La obra práctica de Pestalozzi—según su propia opinión (6)—comenzó y acabó en Burgdorf; mas, á pesar de esto, la obra definitiva del famoso pedagogo suizo fué el Instituto de Yverdón, y para conocerle interiormente, nada mejor que tra-

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 177-178 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(2) Véase las págs. 183-184 de este mismo tomo.

(3) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 108 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(4) Véase la pág. 7 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(5) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 18 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(6) Véanse *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 270, y Morf, tomo III de su obra sobre Pestal.

ducir á Roger de Guimps, que fué alumno del Instituto de Yverdón por los años de 1808 á 1817.

He aquí un extracto de los recuerdos escolares del citado biógrafo y comentarista de Pestalozzi (1):

«Los alumnos gozaban de gran libertad; las dos puertas del edificio estaban abiertas y en ellas no había portería.

Los alumnos estaban en el Instituto desde las seis de la mañana hasta las ocho de la noche.

De este tiempo, diez horas se dedicaban á lecciones, y el resto á comidas, descansos y recreos.

Las lecciones no duraban más de una hora, y algunas consistían en ejercicios de gimnasia y trabajos manuales (cartonería y cultivo del jardín).

La última hora de estancia en el Instituto, de siete á ocho de la noche, la dedicaban los alumnos á trabajo libre.

Los maestros más jóvenes se dedicaban á la vigilancia y tomaban parte en los juegos y en otros ejercicios de los alumnos.

Tres veces á la semana los maestros daban cuenta á Pestalozzi de la conducta de sus discípulos, y Pestalozzi todos los sábados, en sesión general, revisaba el trabajo de la semana.

Pestalozzi no reprendía nunca en público, ni á los maestros ni á los alumnos.

Lisbeth llevaba el peso de los trabajos femeninos del Instituto.

A las siete de la mañana, terminada la primera lección, se lavaban los alumnos sin jofainas ni depósitos, recibiendo en la cabeza un chorro de agua, y luego se desayunaban con sopa, y á las diez comían pan y frutas secas. A las doce se bañaban y después hacían gimnasia sobre el césped.

Comían á la una, y á las cuatro y media merendaban queso ó pan con manteca.

A las ocho tomaban los alumnos del Instituto una sopa semejante á la de la mañana.

Cada niño tenía una parcela en el jardín que él cultivaba bajo la dirección del jardinero.

Cuando el tiempo lo permitía, se hacían ejercicios militares por la tarde una vez á la semana.

La gimnasia se hacía con regularidad. En invierno se patinaba, y en verano se hacían ascensiones á las montañas.

El canto tenía gran importancia en el Instituto de Yverdón, y los alumnos daban algunas veces representaciones dramáticas.

Ramsauer, que fué discípulo de Pestalozzi en Burgdorf el 1800 y contó treinta y ocho años más tarde sus recuerdos escolares, dijo respecto de la habilidad del famoso pedagogo suizo lo siguiente (1):

«En aquella escuela, toda la enseñanza, según las ideas de Pestalozzi, debían concentrarse sobre tres puntos: el lenguaje, el número y la forma.

No había ningún programa propiamente dicho, ni cuadro de la distribución del tiempo. Pestalozzi no tenía horas determinadas para cada materia de enseñanza, y frecuentemente estaba explicando una lección dos ó tres horas seguidas.

Eramos unos sesenta discípulos entre niños y niñas, de ocho á quince años. La clase duraba tres horas por la mañana, de ocho á once, y dos por la tarde, de dos á cuatro.

La enseñanza no comprendía más que dibujo, cálculo y ejercicios de lenguaje.

No leíamos ni escribíamos, ni teníamos cuadernos ni libros. No hacíamos otra

(1) Véase *Histoire de Pestalozzi*, págs. 477-491.

(1) Véanse las págs. 151-152 de *Pestalozzi*, por Guillaume.

cosa que aprender de memoria algún texto, ya fuese religioso, ya profano.

Teníamos pizarra y pizarrín, y mientras Pestalozzi nos hacía repetir frases de historia natural, nosotros dibujábamos lo que queríamos, sin dirección alguna.

Pestalozzi no miraba jamás lo que nosotros habíamos dibujado.

Pero como Pestalozzi se contentaba con hacer repetir ... sin preguntar jamás, y sin poner nunca problemas, estos ejercicios [de cálculo], que eran por otra parte excelentes, no daban gran resultado.

... su ardor era demasiado grande para que pensase en examinar la obra de sus discípulos uno por uno.

Pestalozzi no se dirigía nunca á las niñas. No entendíamos nada de lo que enseñaba porque no lo explicaba nunca y porque lo hacían ininteligible el canturreo, la velocidad y la obscuridad con que hablaba.

Y como gritaba, tampoco oía lo que nosotros decíamos.

No hacía nunca preguntas ni recapitulaba.

A las diez de la mañana solía estar ya ronco y cansado.

Y cuando conocíamos que era la hora de salida por el ruido que hacían en la calle los niños de otras escuelas, nos marchábamos sin despedirnos del maestro.

Aunque Pestalozzi prohibió siempre á sus auxiliares el castigo corporal, él lo usaba y repartía liberalmente bofetadas á derecha é izquierda.

Terminada la clase de la mañana, si el tiempo era bueno, iba á la ribera del Emme para llenarse los bolsillos y el pañuelo de piedras, que echaba en un rincón de su casa, sin volver á acordarse de ellas jamás.

Esta manía la conservó Pestalozzi toda la vida.»

Y uno de los discípulos de Pestalozzi, más tarde pastor protestante, dice lo siguiente del método de su maestro (1):

«La aplicación de las matemáticas era tan exagerada que se obligaba á niños de doce años á resolver mentalmente problemas como éstos:

¿Cuántas veces caben $2/5$ en 2 enteros y $3/4$?

44 unidades más $1/2 x$ dan una suma igual á 60. ¿Cuál es el valor de x ?

En cambio, el sentimiento religioso y la fe cristiana tenían mucho menos desarrollo.

Pestalozzi hacía todas las mañanas una meditación religiosa, paseándose en una sala en medio de maestros y alumnos reunidos; pero como era en alemán y la pronunciación de aquel buen viejo era tan oscura, yo no podía aprovechar nada.

En lo que respecta al cuidado del cuerpo, la alimentación y la limpieza dejaban también mucho que desear.

Yo veo todavía á aquel buen viejo con sus calzones cortos, caídos sobre los zapatos, sus cabellos y su barba en desorden, pero dirigiendo á todas partes sus ojos tan vivos y tan llenos de ternura, que todos nos sentíamos atraídos hacia él.»

Pestalozzi no proclamó el principio de la

(1) Este texto, citado por Chavannes en las págs. 141-143 de su *Biographie de H. Pestalozzi*, edición de 1853, se halla reproducido por Guillaume en las págs. 229-230 de su obra titulada *Pestalozzi*.

coeducación de los dos sexos, pero la practicó en Yverdón desde el año 1819 (1).

Pestalozzi tenía siempre en ejercicio durante la vigilia la actividad del niño (2).

Pestalozzi enseñaba presentando la imagen del objeto y en seguida buscaba el nombre (3).

Pestalozzi usó la enseñanza socrática (4).

Del carácter que Pestalozzi daba á la enseñanza de la Geografía puede juzgarse por el siguiente relato del historiador Vulliemin, que fué discípulo de Pestalozzi (5):

«Los primeros elementos de la Geografía se nos enseñaban sobre el terreno. Se comenzaba por dirigir nuestro paseo hacia un valle estrecho de los alrededores de Yverdón, aquel por donde el Burón corre. Se nos hacía observarle en su conjunto y en sus pormenores hasta que teníamos intuición exacta y completa de él. Entonces se nos invitaba á hacer cada uno provisión de una arcilla que había en capas en una de las laderas del valle, y llenábamos grandes cestas que llevábamos para esto.

Cuando volvíamos al castillo, se nos repartía en grandes mesas, se nos dejaba, á cada uno en el sitio en que había caído, reproducir en relieve el valle, cuyo estudio acabábamos de hacer.

En los días siguientes hacíamos nuevos paseos, nuevas exploraciones, hechas desde un punto de vista siempre más elevado y dando cada vez á nuestro trabajo mayor extensión.

Continuamos así hasta que concluimos el estudio de la cuenca de Yverdón; hasta

que, desde la cumbre de Montela, que domina completamente el valle, pudimos abarcarlo en su conjunto, y hasta que acabamos nuestro trabajo en relieve.

Entonces, y sólo entonces, pasamos del relieve al mapa, delante del cual llegamos á adquirir pronto conocimiento.»

Pestalozzi hacía herborizaciones con sus discípulos (1).

Y respecto de sus maneras en la escuela, dice Guimps (2):

«...Acogía á todos con benevolencia. Su conversación era animada, agradable, cuajada de imágenes y muy original, aunque difícil de seguir por su mala pronunciación.

Pero era muy desigual: en un momento pasaba de una alegría franca y expansiva á una tristeza taciturna y concentrada.

Habitualmente distraído y preocupado, presa de una agitación febril, no podía estar nunca tranquilo. Recorría los pasillos del edificio con una mano en la espalda ó en el bolsillo de la levita y la otra sosteniendo el extremo de su corbata, que mordía con los dientes.

Y así se presentaba en las salas de clase. Si la enseñanza que se daba en ellas le era agradable, su figura se iluminaba, acariciaba á los niños y les hablaba sonriendo; pero si el procedimiento del maestro no le agradaba, salía colérico del local y cerraba la puerta, dando portazos.»

Y á esto añade otro discípulo del famoso pedagogo suizo:

«Frecuentemente se incomodaba cuando los maestros le daban algún motivo de disgusto: entonces montaba en cólera golpeando la puerta hasta romperla. Pero, si en aquel momento encontraba un discípulo, la vista de él le aplacaba súbitamente, abrazaba al niño y volvía á la habitación,

(1) Véase la pág. 105 de este mismo tomo.

(2) Así se desprende de esta frase de Roger de Guimps: «El estimaba que los niños cuando no trabajan deben divertirse» (pág. 481 de su *Histoire de Pestalozzi*).

(3) Pág. 54 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(4) Pág. 56 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(5) Véanse las págs. 50-51 de *Henri Pestalozzi. Biographie pour la jeunesse*, librement traduit du texte allemand de A. Isler et complété par P. Rochat. Zurich.

(1) Pág. 51 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, pág. 335.

diciendo ¡Perdón, perdón! He sido violento: estaba loco (1).»

De la vida y obras de Pestalozzi resulta que su fama puede fundarse sólidamente en haberse dedicado con entusiasmo y abnegación sin límites á la educación del pueblo (2) y en afirmar la necesidad de seguir en este empeño la marcha de la naturaleza y el principio de la intuición (3).

La abnegación de Pestalozzi es tanto más admirable cuanto que estaba animada solamente por una filantropía puramente afectiva sin idea concreta de origen ni destino (4).

Las teorías pedagógicas de Pestalozzi han sido más alabadas de lo que en realidad merecen, porque si de ellas se descarta lo que no era original y lo que no ha sido

aceptado, resulta una serie de afirmaciones insignificantes, desordenadas (1), y, á veces, contradictorias y falsas, indignas de ser anotadas en las páginas de la Historia de la Pedagogía Universal.

Considérese que el eje de la teoría pedagógica de Pestalozzi gira sobre el principio de la intuición y sobre la necesidad de atender á la marcha de la naturaleza. Pues bien, el principio de la intuición era ya antiquísimo, como principio filosófico, en tiempo de Pestalozzi (2), y Comenius y Basedow encarecieron su importancia pedagógica (3), y la tendencia naturalista le fué sugerida á Pestalozzi por el *Emilio* de Rousseau.

Por lo demás, Pestalozzi no dió en ninguna de sus obras un concepto científico de la educación (4): él mismo declaró su falta absoluta de sistema filosófico (5).

(1) *Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens*, von Joh. Ramsauer. Oldenburg, 1838.

Roger de Guimps transcribe este pasaje en la pág. 376 de su obra dedicada á Pestalozzi.

(2) La educación elemental fué el objeto constante de su infatigable actividad. *Pestalozzi et l'Education élémentaire*, pág. vi.

Su primer sueño, que le duró toda la vida, fué regenerar á los hombres y, sobre todo, á los pobres por la instrucción y la educación. Opúsculo citado, pág. 19.

(3) El descubrimiento esencial del sistema de Pestalozzi es—en opinión de Roger de Guimps (a)—la siguiente ley:

«Los únicos medios que el educador puede poner en práctica de manera directa y práctica son los que ofrece el mundo en general y la naturaleza del niño en particular, estudiados y ordenados para emplearlos conforme á la ley natural del desarrollo del niño.»

«La originalidad de Pestalozzi—dice Guillaume en la pág. 160 de su obra dedicada al famoso pedagogo suizo—no está en el antiguo principio de que la intuición es el origen de nuestros conocimientos, sino en la afirmación de que hay para las intuiciones un método natural de clasificaciones, según el cual deben disponerse en series para ser presentadas al espíritu del niño, y que el descubrimiento de este método debe transformar la educación en arte que tenga leyes ciertas.»

(4) De las precedentes notas biográficas resulta que Pestalozzi no fué impulsado á su obra por ideas religiosas ni por amor á la patria (véanse las págs. 93 y 118 de este mismo tomo), y sobre su carencia de sistema filosófico véase en la página siguiente la propia confesión de Pestalozzi.

(a) Págs. 502-503 de su *Histoire de Pestalozzi*.

(1) Con razón dice á este propósito Compayré en la pág. 113 de su opúsculo dedicado á Pestalozzi:

«Su desorden de coleccionador de piedras es imagen de su vida intelectual: colector de observaciones, acumulador de experiencias, sin llegar nunca á organizar un cuerpo de doctrina.»

(2) Aristóteles enseñó ya este principio admitido por San Agustín, por Santo Tomás, por todos los demás filósofos cristianos y por otros muchos de diversas tendencias: *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in re.*

(3) Véase la pág. 59 del citado opúsculo de Compayré.

Una publicación periódica del filantropista Gut-smuths titulada *Bibliothek der pädagogischen Literatur*, en su número del mes de mayo de 1802, recordó, hablando de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, que muchas cosas presentadas por Pestalozzi como nuevas y que él creía haber inventado, las había dicho ya Basedow. (Véase la pág. 198 de *Pestalozzi*, por Guillaume.)

«Pestalozzi—añade Guillaume—no ha traído al mundo un método nuevo ni procedimientos infalibles, sino su amor apasionado á los pobres, proclamando el imperioso deber social de sacar al pueblo de su ignorancia y de su barbarie.»

Pestalozzi no ha sido un pedagogo en el sentido especial de esta palabra. Pestalozzi fué lo que en la época de su juventud se llamaba en Zurich un «patriota», lo que un poco más tarde se llamó un «demócrata»—ó un «jacobino»—y lo que hoy se llama un «socialista». (Véase el artículo de Guillaume publicado en el número de la *Revue Pédagogique*, de París, correspondiente al 15 de octubre de 1902.)

(4) Sólo dió una idea vaga é incompleta por medio de una alegoría en la tercera parte de *Leonardo y Gertrudis*.

(5) Véanse las págs. 174-175 de este mismo tomo.

«En las investigaciones empíricas sobre la cuestión de la enseñanza — dijo en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* — no he partido de ningún sistema positivo» (1), y «desde la edad de veinte años estoy reñido con la filosofía pura (2).»

Los principios que Pestalozzi formuló sobre educación intelectual, moral y religiosa fueron pocos, pobres y desacertados, y el analfabetismo práctico del famoso pedagogo suizo y de sus discípulos (3) les hubiera acarreado en la época actual una nota de incultura verdaderamente infamante y vergonzosa.

Pestalozzi hizo en la escuela de Stanz un ensayo de educación laica (4) y su método de enseñanza era defectuoso en extremo y pesado sobre toda ponderación.

Su base, ilógica y caprichosa — justamente criticada por Herbart cuando visitó á Pestalozzi en Burgdorf el año 1799 — era el estudio del cuadrado (5).

Y de la pesadez y de los defectos de dicho método dan idea las citas que poco

más adelante se hallan al hacer la crítica de Pestalozzi como maestro práctico (1).

«Los procedimientos de enseñanza que acabamos de resumir — dice Guillaume (2) — ofrecen una mezcla singular de cosas excelentes, medianas y absurdas», y Compayré, no menos explícito, los califica de artificiosos y falsos (3).

El programa de enseñanza de Pestalozzi, limitado á estudiar en los objetos el número, la forma y el nombre, era pobre é incompleto, porque prescinde del color, de la composición, del uso, de las causas y de los efectos (4).

En la enseñanza del lenguaje cayó Pestalozzi en graves defectos.

Para ensanchar el vocabulario de sus discípulos les hacía aprender de memoria largas listas de palabras que no tenían relación alguna con su experiencia (5).

Los ejercicios de lenguaje que hacía Pestalozzi, un poco grotescos, no eran en realidad sino la caricatura de la enseñanza intuitiva (6).

(1) Pág. 196 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

«En la sencillez de su filosofía, bastante corta — dice Compayré en las págs. 73-74 de su opúsculo sobre Pestalozzi — se preciaba de haber realizado un gran descubrimiento. Presentaba su teoría como una especie de revelación maravillosa, como un *Deus ex machina*, que le había llevado, sacándole del apuro de sus laboriosas investigaciones, como un relámpago que había iluminado de repente «sus vagos y flotantes desvarios.»

(2) Pág. 90 de la citada edición castellana.

(3) ... «nosotros — dice Ramsauer — no debíamos leer [libros de Pedagogía], sino inventarlo todo». (Véanse *Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens*, von Joh. Ramsauer. Oldenburg, 1838, y Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, pág. 376.)

(4) Compayré, pág. 33 de su opúsculo sobre Pestalozzi. El mismo Compayré afirma en la pág. vi del citado opúsculo que «Pestalozzi quiso la escuela universal gratuita, laica, accesible á todos los niños ricos y pobres, como la iglesia está abierta á todos los hombres.»

(5) «Da ganas de sonreír — dice Compayré respecto de este asunto en la pág. 76 de su opúsculo dedicado á Pestalozzi — ante esta declaración hecha seriamente:

«Si yo he tenido algún mérito en mi vida, es el de haber puesto el cuadrado como base de la enseñanza intuitiva.»

La apología del cuadrado como base del método de enseñanza de Pestalozzi puede verse en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, págs. 157-158 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(1) El sistema de educación del famoso pedagogo suizo consistía en refinar la obra de la naturaleza; pero, en opinión de Compayré (véase la pág. 76 de su opúsculo), Pestalozzi refinaba demasiado.

(2) Pág. 171 de su obra sobre Pestalozzi.

(3) Pág. 72 de su opúsculo.

(4) Con razón dice Compayré en las págs. 73-74 de su opúsculo sobre Pestalozzi.

«Quiero hablar de la famosa clasificación que consistía en referir todos los conocimientos elementales á tres principios, á una especie de trilogía: el número, la forma y la palabra, ó, en otros términos, á la Aritmética, á la Geometría y al lenguaje. En la sencillez de su Filosofía un poco corta, Pestalozzi se lisonjeaba de haber hecho con esto un gran descubrimiento.

«Pestalozzi... ¿pudo olvidar que el color es también una cualidad universal de las cosas? Y la composición de los cuerpos, el uso que de ellos se hace, sus causas y sus efectos, ¿por qué no han de tener un puesto en los estudios elementales? Un niño no estará realmente instruido si no sabe más que calcular, medir y hablar: y si su enseñanza no pasa de esto, carecerá de todo cuanto de útil contienen las ciencias físicas y naturales.»

(5) Compayré, opúsculo citado, pág. 75.

(6) Pág. 72 de dicho opúsculo.

Así pudo decir con cierta gracia el crítico francés Mr. Dussaulx que «Pestalozzi se tomaba gran trabajo en enseñar á sus discípulos... que tenían la nariz en medio de la cara» (págs. 63-64 del citado opúsculo de Compayré.)

Y como ejemplo de artificio en ejercicios de lenguaje, véase el que se halla en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (1):

Yo conservaré.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación más grande.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación más grande y por la regularidad.

Yo no conservaré de otro modo la salud, después de todo lo que he sufrido en mi enfermedad, sino por la moderación más grande y por una regularidad general.

Tan enamorado estaba Pestalozzi de sus rutinas verbales, que llamaba enfáticamente Onomatología (2) á las interminables series alfabéticas de nombres (3) que hacía repetir á sus discípulos.

Y afirmar, como Pestalozzi afirma en la Carta de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, que la palabra es una de las propiedades esenciales de las cosas (4), sólo puede hacerse estando tan ayuno de Filosofía como estaba el famoso pedagogo suizo.

Respecto á la enseñanza de la lectura, el mismo Pestalozzi dice así (5):

Hice deletrear á niños de tres años el galimatías más insensato, sólo porque él era insensatamente difícil.

(1) Pág. 122 de la traducción castellana de Leipzig, de 1891.

(2) Pág. 106 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) Eran de 70 á 80. Véase la pág. 114 de dicha obra.

(4) Véase la nota puesta á dicha carta por el Sr. Sepúlveda en la pág. 242 de su traducción castellana de Leipzig, de 1891.

(5) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 26 de la traducción castellana.

Pestalozzi empezaba la enseñanza de la Geografía haciendo aprender á los niños listas de nombres propios en orden alfabético (1), siguiendo en esto un orden enteramente separado de la naturaleza y enteramente contrario al que hoy recomiendan y siguen los más acreditados pedagogos de la Geografía.

Pestalozzi, á pesar de sus buenas intenciones, cayó también en la rutina, en la enseñanza mecánica y en el verbalismo enseñando á los niños rígidas nomenclaturas (2).

«El apóstol de la intuición y de la educación de la naturaleza no deja obrar suficientemente á las leyes naturales y sujeta á reglas demasiado artificiales el ejercicio de la intuición (3).»

Pestalozzi, como fundador de establecimientos de educación y enseñanza, fué de fracaso en fracaso (4), y como maestro práctico era desordenado (5) é incapaz (6).

De la incapacidad de Pestalozzi dan testimonio los textos siguientes:

El maestro Huber, que recogió en Birr muchos recuerdos de Pestalozzi, dice:

«En todo cuanto ella (7) pone mano, sale á medida del deseo. Pero en todo cuanto Pestalozzi ejerce la autoridad por sí mismo, desaparecen el orden y la tranquilidad.

Los jóvenes en presencia del maestro están tranquilos: le temen porque monta en cólera y se manifiesta rigoroso con los culpables; pero en cuanto vuelve la espal-

(1) Pág. 115 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Compayré, págs 66, 71 y 76 de su citado opúsculo.

Véanse también en confirmación de estas apreciaciones en las págs. 26, 30, 49, 100, 106 y 114 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(3) Compayré, pág. 70 de su citado opúsculo.

(4) Véase su biografía en este mismo tomo.

(5) Véase *Pestalozzi* por Guillaume, pág. 35.

(6) «La obra práctica de Pestalozzi como educador—dice Guillaume en la pág. 179 de su citada obra—está muy lejos de tener el valor de su obra doctrinal.»

(7) Ana Schulthess, la mujer de Pestalozzi.

da, jóvenes y viejos se burlan de él: ninguna disciplina sería los contiene.

Con todas sus buenas intenciones y el trabajo que él se toma, es el hombre menos á propósito para dirigir un establecimiento semejante (1).

Mientras se trataba solamente de enseñar el alfabeto á niños de cinco á ocho años en la escolita de Mlle. Stähli, pudo obtener resultados; pero cuando tuvo que tomar la dirección de una clase numerosa de alumnos de más edad, notó que la empresa excedía á sus fuerzas (2).

Yo debo vivo agradecimiento al gobierno helvético por el apoyo que me concedió y la confianza de que me dió testimonio, cediéndome el castillo de Burgdorf para fundar allí un Instituto; pero fué el aceptar gran falta de mi parte. Yo no tenía condición alguna de las que son necesarias para cumplir debidamente funciones tan difíciles, y yo la advertí claramente; pero me dejé llevar de esta sencilla ilusión, pensando que me sería fácil suplir la ciencia y talento que me faltaban con la ciencia y el talento de otros. Yo no calculé que el que está obligado á solicitar ayuda extraña se reduce á ser esclavo de aquel hombre, á quien ha encargado de pensar y obrar por él (3).

Pestalozzi reconoció su fracaso como maestro práctico confesando que las fuerzas intensivas de los niños á quienes ense-

ñaba, no se aumentaban en proporción á los esfuerzos que él hacía (1).

Pestalozzi fué también inhábil para elegir auxiliares, pues eligió colaboradores que á duras penas sabían leer y escribir (2).

Las contradicciones entre las teorías y la práctica del famoso pedagogo suizo son tan frecuentes como lamentables (3); pero los defectos mayores de Pestalozzi como maestro práctico fueron su indecisión (4) y el no acabar nunca sus obras.

«Por su desgracia ó su fortuna—dice su discípulo Ramsauer (5)—olvidaba todo en seguida. Por esto la historia de su vida no ofrece nada continuo, ni aprovechaba ninguna de sus experiencias.»

«Mi vida no ha producido nada entero ni acabado; mi obra entera no podrá ser tampoco, por consiguiente, nada entero ni completo (6).»

Así pudo decir, con razón, Compayré que Pestalozzi era un inacabado (7).

(1) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 55.

Y en la pág. 2 de dicha obra dice textualmente: «Mi plan fracasó.»

(2) Compayré, pág. 115 de su citado opúsculo.

(3) Así en una misma obra, en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pudo calificar del primer suplicio de la infancia á las malhadadas letras (pág. 21 de la traducción castellana) y declarar que hacía deletrear á los niños un galimatías tres horas seguidas (pág. 26 de dicha traducción).

«Pestalozzi—dice Compayré en la pág. 70 de su citado opúsculo—es infiel á menudo en la práctica á sus máximas teóricas.»

(4) «Estaba tanteando siempre y oscilaba entre el principio de la autoridad y el de la libertad» (pág. 20 del opúsculo de Compayré).

«Sus experimentos precedían á sus teorías, y sus teorías variaron durante toda su vida» (pág. 57 del citado opúsculo).

(5) *Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens*, von John Ramsauer. Oldenburg, 1838.

Véase Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, pág. 376.

(6) El texto alemán dice así:

«Mein Leben hat nichts Ganzes, nichts Vollendetes hervorgebracht; meine Schrift kann auch nichts Ganzes und nichts Vollendetes leisten.»

Véase el prólogo (Vorrede) del *Canto del Cisne* (*Schwanengesang*).

(7) Véase la pág. 57 del opúsculo de Compayré.

(1) Al de Neuhof. Véanse *Pestalozzi-Blätter*, edición de 1882, págs. 86-87, y *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 35.

Zschokke que, con Businger, rehizo el orfelinato de Stanz, después de la marcha de Pestalozzi, en un informe que dirigió al ministro del Interior Rengger y al director suizo, acusó al famoso pedagogo de despilfarrador y negligente, así como de brutal en relación con sus discípulos; y Stapfer, que le defendió de estas acusaciones, confesó que Pestalozzi usaba los castigos indispensables, y que no había para qué censurar que diese algunas bofetadas. (Véanse las págs. 144-145 de la citada obra de Guillaume.)

Los extractos de estos documentos han sido publicados por Morf en las págs. 196-198 del tomo I de su obra sobre Pestalozzi.

(2) Pág. 151 de la citada obra de Guillaume.

(3) Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 179.

Pestalozzi fué, pues, un infeliz y lo que en términos vulgares se llama un pobre hombre.

A pesar de tantos y tan graves defectos de Pestalozzi como maestro práctico, hay que reconocer en tal aspecto al famoso pedagogo suizo estos méritos excepcionales:

Su vocación (1).

Su amor á los niños (2).

La tendencia práctica que dió á sus enseñanzas, y

El ejemplo efficacísimo y trascendente que en el mundo entero dió en favor de la escuela popular.

*Crítica del sistema de Pestalozzi
por el P. Girard (3).*

El P. Girard, cuando visitó con carácter oficial el Instituto de Yverdón, fué invitado por Niederer á estudiar los principios del método de Pestalozzi; pero el P. Girard se excusó de ello, diciendo:

«La parte especulativa no es de nuestra incumbencia. Nosotros hemos de examinar lo que se hace, no lo que se debía hacer.

Quizás una filosofía más profunda y más sutil que la nuestra encontrará poco importante nuestro informe: nuestras ideas no serán elevadas y usaremos un lenguaje vulgar; pero hemos de tener presente que las palabras no hacen á las cosas, y que á veces toda la sublimidad de la metafísica consiste en decir con pa-

(1) (Pestalozzi fué ante todo un hombre de acción, un maestro militante, y no como Rousseau, un filántropo platónico que no se manifiesta sino por bellas palabras.) Compayré, pág. 11. En la pág. 117 del mismo opúsculo enuncia Compayré análogo pensamiento.

(2) «Le amábamos todos—dice su discípulo Vuillemin—porque nos amaba» Véase pág. 52 *Henri Pestalozzi*, de A. Islier, traduit par P. Rochat.

(3) *Pestalozzi*, por Guillaume, págs. 271-278. Guimps hace una cita análoga en las págs. 353-354 de su *Histoire de Pestalozzi*.

labras que nadie entienda lo que todo el mundo sabe.»

Y del informe redactado por el P. Girard son las siguientes opiniones:

«Los grandes principios sobre que descansa el Instituto de Yverdón son los invariables de la prudencia y de la bondad. Pero Pestalozzi ¿sería el inventor de ellos? El mismo Pestalozzi atribuye la invención al buen sentido, que es viejo, y no á la ciencia, que es joven.

Esta declaración honra á la modestia del maestro tanto como humilla la soberbia de sus discípulos.»

Respecto de la enseñanza de la lengua materna nota el P. Girard que se ha abandonado el procedimiento del *Libro de las madres* para seguir el del libro elemental de Tillich, y que en cuanto á algunas partes de dicha enseñanza, se sigue demasiado la marcha de libros y métodos ya conocidos.

La geometría está más adelantada que la lengua y parecería un prodigio, si no se supiera lo que puede obtenerse de un niño cuando se le educa con inteligencia y entusiasmo.

Se nota en el cálculo una mejora respecto de la que se hacía en Burgdorf.

La geografía no ha hecho progreso alguno hasta la fecha, y su programa peca por demasiado extenso y excesivo.

La enseñanza de la historia no ofrece nada de característico y no tiene el sello del método del director.

La enseñanza de la historia natural se hace desde el principio por la observación directa, por medio de paseos y de colecciones.

Los métodos usados para la enseñanza del dibujo y del canto son originales y de mérito positivo, aunque pueden ser objeto de censuras razonables.

El P. Girard se muestra muy parco en las apreciaciones sobre la enseñanza de la religión.

La Dieta suiza deseaba saber si el Instituto de Yverdón era un modelo de escuela primaria rural y urbana, si el Instituto era un colegio de segunda enseñanza, y si el establecimiento de enseñanza de Pestalozzi podía servir para el estudio de las ciencias.

Y el padre Girard dijo rotundamente que no.

El P. Girard declaró, además, que si se trata de las reglas generales, llamadas convencionalmente método de Pestalozzi, no hay reparo alguno en aceptarlas; pero que los medios de enseñanza de Pestalozzi no serían de fácil aplicación á la enseñanza pública.

Los estudios en Yverdón se relacionan poco con los de la enseñanza oficial. El Instituto sigue su camino, y las instituciones de enseñanza pública el suyo, y no hay ni señales de que se encuentren jamás.

«Siempre censuraremos —dice el P. Girard— que Pestalozzi haya sido separado del modesto camino que había emprendido con tanto amor y celo. Esta escuela primaria, modelo de las demás, no será más que un pensamiento en su vida inquieta y laboriosa, un hermoso pensamiento que hará honor á su entusiasmo y perpetuará su memoria. Sepamos tributar justicia á las intenciones, á los esfuerzos y á la perseverancia; aprovechémonos de estas ideas útiles, sigamos los ejemplos que se nos presentan, y lamentemos el destino de un hombre que, contrariado sin cesar por los acontecimientos, no ha podido hacer nunca exactamente lo que deseaba.»

El P. Girard explica al pormenor en su informe la división del trabajo de los profesores en Yverdón, y nota que en la oficina se llevaban con cuidado registros escolares donde se anotaban circunstancialmente los progresos y carácter de cada niño.

De estas notas se daba un extracto á los padres de los niños.

Expuestos quedan los juicios y opiniones que han sugerido repetidas y meditadas lecturas de la vida y obras de Pestalozzi; otros autores han hecho del famoso pedagogo suizo entusiásticos elogios que, aunque parezcan desmesurados, no conviene sustraer á los que lean estas páginas, y, por tal motivo, se transcriben á continuación.

Guimps, en las págs. v-vi de la *Histoire de Pestalozzi*, hace los siguientes elogios del famoso pedagogo suizo:

«Importa conocer bien á un hombre que durante sus ochenta años de vida se consagra á una idea, á la más fecunda de los tiempos modernos: la regeneración de los pueblos por la *educación elemental*, pensamiento que fué su única pasión hasta el extremo de parecer que había ocupado en su corazón el lugar de todas las pasiones ordinarias del hombre y el de todas las pasiones egoístas: un hombre que siempre amó á los pobres, á los débiles y á los ignorantes, á pesar de sus vicios, que le causaban horror; que quería instruir y moralizar al pueblo antes que se empezare á temerle, y que en su ardiente amor á la humanidad, ensayando todos los medios de servirla, se hizo sucesivamente teólogo, jurisconsulto, agricultor, fabricante, autor, periodista y maestro de escuela; un hombre que, lisonjeado tan pronto por el pueblo como por los soberanos, no se distrajo de su propósito, ni por el orgullo, ni por la ambición, ni siquiera por el interés de su familia; un hombre que con las dotes de un genio, el más fecundo, el más emprendedor y el más original, tuvo hasta el último día de su vida el abandono, la confianza absoluta, la inhábil sencillez de un niño pequeño.

Tal fué Pestalozzi. En otra época y en otro medio, Pestalozzi hubiera sido un santo, y la iglesia católica tiene pocos más grandes y más puros (1).»

La vida de este hombre presenta toda clase de contrastes: en ella se halla toda clase de excentricidades, falta total de reglas de conducta y aun toda clase de locuras, si no se estudia con conocimiento perfecto del carácter de Pestalozzi, y, sobre todo, de la idea que fué siempre el móvil de su conducta.»

«Pestalozzi, imparcialmente juzgado—dice Compayré (2)—, merece ocupar uno de los primeros lugares en el libro de oro de la historia de la educación.»

«Pestalozzi—dice Hebert Quick en sus *Educational Reformers*—ha sido el más célebre de los reformadores de la educación», y

Karl Schmidt, en su *Geschichte der Erziehung* le llama «el rey de la Pedagogía y el profeta de la nueva educación», y el profesor inglés Joseph Payne dice que «entre la de todos los educadores, la influencia de Pestalozzi ha sido la más profunda y la más penetrante» (3).

«Pestalozzi—añade Compayré (4)—es, sin disputa alguna, el creador por la idea, si no por el hecho, de la escuela nueva, el promotor de la Pedagogía moderna.»

«Fué un filántropo de la Pedagogía y como un San Vicente de Paúl (!) de la educación (5).»

El sistema de educación de Pestalozzi se ha comparado con los de Basedow,

Bell, Campe, Comenius, Diesterweg, Dinter, Féllenberg, los Filantropistas, Fichte, Francke, Gaultier, Góthelf, Hárnisch, Hérbart, Iselin, Jean Paul, Lutero, Natorp, Niederer, Olivier, Overberg, Párker, Planta (Martín), Rochow, Rousseau (1), Schéldon, Schélling, Sócrates, Stein, Stoy, Uhland, Wíchern y Zíller (2).

Fichte, en sus *Discursos á la nación alemana*, expuso con elogio el sistema pestalozziano (3), y declaró que la reforma de la educación debía tomar, como punto de partida, el método de enseñanza de Pestalozzi (4).

«La escuela de Pestalozzi—dijo madame de Staël en su obra *De l'Allemagne*—era una de las mejores instituciones de su tiempo» y añadió que «en su método no había nada de aproximado ó inconcreto (5).»

«Pestalozzi—dice Guillaume—ocupa el primer lugar entre los fundadores de la Pedagogía moderna.»

«¡Cuántos procedimientos—añade Compayré (6)— hoy comunes en todas las escuelas del mundo, no han sido iniciados por Pestalozzi! Y ¡cuántos maestros son pestalozzianos sin saberlo! (7)»

Carderera llama á Pestalozzi reformador y patriarca de la escuela popular y fundador de la escuela moderna (8).

(1) Ya habrá advertido el lector que el biógrafo exagera bastante las virtudes del biografiado. Si Guimps en lugar de decir santo, llega á decir *santón*, hubiera estado más en lo justo.

(2) Pág. v del opúsculo de Compayré.

(3) Compayré, págs. 10-11 de su opúsculo dedicado á Pestalozzi.

(4) Pág. vi de su opúsculo dedicado al famoso pedagogo suizo.

(5) Pág. ii del opúsculo de Compayré.

(1) Del cual Pestalozzi es evidentemente continuador. Véase la pág. v del opúsculo de Compayré dedicado á Pestalozzi.

(2) Véase *Monumenta Germaniae Paedagogica*, tomo XXXI, págs. 278-304 y 600-616.

(3) Véase el número 788 de esta BIBLIOGRAFÍA en las págs. 160-171 del segundo tomo.

(4) Pág. 220 de *Pestalozzi*, por Guillaume.

(5) Compayré, págs. 12 y 62 de su opúsculo sobre Pestalozzi.

(6) *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. vii.

(7) Pág. 78 de su opúsculo sobre Pestalozzi.

(8) Véase el artículo dedicado al método de Pestalozzi en el tomo cuarto de su *Diccionario de educación y enseñanza*.

Los discípulos de Pestalozzi le llamaban padre (1).

Y el pueblo suizo le aclamó como salvador de los pobres, predicador del pueblo, padre de los huérfanos, fundador de la nueva escuela popular y preceptor de la humanidad (2).

Pestalozzi no aventajó seguramente como pedagogo á Comenio, ni á Froebel; ni á Spéncer como conocedor de la naturaleza, ni á Hérbart como filósofo, ni á Rousseau como literato, ni á Dupanloup como erudito, ni á Overberg como hombre piadoso, ni á Préyer como observador del niño, ni siquiera á Tolstoi como revolucionario; pero Pestalozzi aventaja á todos en fama y universal renombre, porque de ningún pedagogo del mundo se han escrito tantos artículos, tantos folletos, ni tantos libros.

Con razón dice Compayré (3), que «Pestalozzi ha sido el más celebrado y festejado de los educadores.»

El sistema de Pestalozzi, que se dió á conocer rápidamente en Alemania, Francia, Inglaterra y otros países de Europa (4), tuvo en España varias importantes manifestaciones, á las cuales H. Morf, el más autorizado biógrafo y comentarista de Pestalozzi, dedicó un interesante opúsculo titulado *Pestalozzi en*

España (1); pero esta monografía, por tantos conceptos plausible, tiene dos de-

(1) Morf, H. *Pestalozzi in Spanien*. Winterthur (a), 1876.

Esta monografía fué reimpressa con notables ampliaciones el año 1879 en el primer tomo de la revista de Viena titulada *Pädagogium*, dirigida por el Dr. F. Dittes, páginas 242-259, 287-300 y 392-407, y sobre su texto se hizo una traducción castellana, que se publicó en el tomo XI del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, págs. 20-22, 52-54, 86-89 y 115-123.

Guillaume, en las páginas 235-236, y Compayré, en las 91-92 de sus obras dedicadas á Pestalozzi, dan también algunas noticias sobre los establecimientos de enseñanza pestalozziana en nuestra patria; pero ambos autores se limitan á extractar el trabajo de Morf. Roger de Guimps no hace respecto de este punto mención alguna de España, sino por incidencia al reproducir una carta escrita por Pestalozzi desde Yverdón en abril de 1811 á su discípulo y auxiliar Knusert, que, al servicio de Francia, había hecho la guerra de España y se hallaba á la sazón en Barcelona.

«La obra principal—dice la carta de Pestalozzi transcrita por Guimps en las págs. 364-365 de su obra sobre el famoso pedagogo suizo—continúa avanzando de manera satisfactoria; pero como vos, en España, tenemos guerrillas que observan nuestros flacos para atacarnos.»

La extensa *Bibliografía de Pestalozzi* de A. Israel no contiene referente á este asunto más que siete números que se hallan en las págs. 205-209 del tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica*.

El extracto de ellos, cuyo epigrafe general es *Versuche mit der Pestalozzischen Methode in Spanien* (b) dice así.

Reglamento para gobierno de la escuela Pestalozziana. Madrid, 1806.

Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi. Madrid, 1807.

Berichte und Mitteilungen in der Wochenschrift (c). *Aus der Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung* (d), 1806, 1807 y 1809.

Berichte der Allgemeinen Zeitung (e). Amorós. *Mémoire, lu à la Société pour l'instruction élémentaire, sur les avantages de la méthode d'éducation de Pestalozzi et sur l'expérience decisive faite en Espagne en faveur de cette méthode*. Paris, 1815.

Morf, H. *Pestalozzi in Spanien* (f). Winterthur, 1876. Israel cita también las cartas dirigidas por Pestalozzi á personas que residían en España (g).

(a) Población del cantón de Zurich, á 20 kilómetros al N. E. de la capital del cantón.

(b) *Ensayos del método de Pestalozzi en España*.

(c) *Noticias y comunicaciones en la «Gazeta»*.

La palabra *Wochenschrift* significa semanario; pero, sin duda, se trata de una mala traducción al alemán de la palabra castellana diario; porque evacuadas las dos citas de fechas que Israel hace (9 de diciembre de 1806 y 31 de julio de 1807) se ha visto que corresponden a la *Gazeta de Madrid*, y por este motivo, se ha traducido por *Gazeta* la palabra *Wochenschrift*.

Además de dichas referencias hace otra Israel en el mismo número á una carta dirigida á Pestalozzi por el Príncipe de la Paz y publicada el año 1807 en las páginas 225-229 del *Wochenschrift Menschenbildung* (*Semanario de Educación de la Humanidad*).

(d) *Periódico Literario Universal de Jena*. Dos noticias insertas en dicha publicación.

(e) *Noticias del Periódico Universal*. Israel hace referencia á cuatro (entre ellas la del retrato de Pestalozzi hecho en España) publicadas en este periódico.

(f) *Pestalozzi en España*.

(g) De estas cartas se ha dado ya noticia en la pág. 121 de este mismo tomo.

(1) Véase una carta de Niederer en las págs. 589-590 del tomo, XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica*, que es el tercero de la *Bibliografía de Pestalozzi* de August Israel.

(2) Véanse las inscripciones de los monumentos erigidos á Pestalozzi en Birr y en Yverdón.

(3) Pág. 50 de su opúsculo.

(4) Véanse *Pestalozzi et l'Education Élémentaire*, por Compayré, págs. 87-102, y *Pestalozzi*, por Guillaume, páginas 235-256.

Roger de Guimps en su *Histoire de Pestalozzi* dedica escasa atención á la influencia de Pestalozzi fuera de Suiza (véase el capítulo XI de dicha obra).

fectos capitales, á saber: las preocupaciones políticas del autor que le llevan á juzgar inexactamente los hechos de la Historia de España y haber sido escrita en ausencia de gran número de documentos originales, que encierran preciosos datos para el objeto de este artículo (1).

En vista de faltas tan importantes y tan declaradas, el autor de esta obra ha creído que, apreciando en lo que vale el meritísimo trabajo de Morf, era preferible acudir á las fuentes originales; y como su exploración ha sido bastante afortunada en algunos archivos, especialmente en el de la villa de Madrid, en el de Alcalá de Henares y en el Militar, de Segovia, ha procurado estudiar esta interesante página de la Historia de la Pedagogía á la luz de curiosísimos documentos, de que ahora por primera vez se da noticia pública y, en cuanto ha sido posible, extensa y minuciosa.

Y de ellos, en primer término, resulta la exposición de hechos que sigue á esta brevísima advertencia.

El sistema de educación de Pestalozzi fué prácticamente introducido en España por militares del regimiento de suizos de Wimpfen, núm. 1, que se hallaba de guarnición en Tarragona (2).

(1) «El autor de estas páginas—dice Morf (a)—cumple un deber haciendo este servicio en pró del efímero, si bien importante fenómeno (b), con tanto más motivo, cuanto que no sería fácil reunir de nuevo el material de fuentes de que dispone. Consiste en 22 documentos manuscritos, cartas, noticias, apuntes, y en algunos impresos, parte de ellos ya escasos. No ha sido posible al narrador llenar las lagunas que dejan dichas fuentes, pues no sólo se halla lejos de los archivos españoles, sino que éstos, para él, están cerrados.»

(2) Por aquella época los suizos servían á sueldo al Rey de España lo mismo que á otros de Europa, y los que

(a) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 20.

(b) Alude al establecimiento en Madrid del Real Instituto Militar Pestalozziano.

Este regimiento que, como todos los de su época, se distinguía con el nombre de su coronel, estaba formado por suizos reclutados principalmente en el cantón de Soleure (1), y entre ellos se hallaban, un ilustrado joven bávaro (2), llamado Juan Andrés Schmëller, que llegó á Tarragona el 13 de septiembre de 1804 (3); Francisco Voitel, que «fué quien trajo á España los métodos pestalozzianos de educación y enseñanza, y quien fundó aquí la primera escuela [en el otoño de 1803] según aquellos principios» (4), y un hombre de

venían á España eran católicos. Así se desprende del siguiente encabezamiento impreso, que se halla entre los documentos del teniente de Infantería D. Francisco Jacobo Neff, en el Archivo general militar de Segovia, legajo 63, Sala Capilla.

«†
El Rey

Por quanto en consecuencia de las Capitulaciones con que existen en mi Real servicio los Regimientos Suizos Católicos, he venido en conceder á D. Francisco Jacobo Neff...»

(1) En alemán *Solothurn*.

(2) Contaba diez y nueve años el 24 de junio de 1804. Véase *Pestalozzi en España* por H. Morf, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 53.

(3) Véase la pág. 54 de dicho *Boletín*, donde Morf cuenta curiosos pormenores de este mozo listo, que el citado año, cuando Pestalozzi se trasladaba de Burgdorf á Munchenbuchsee, quiso ser auxiliar del famoso pedagogo suizo y fué luego ayudante primero del Real Instituto Militar Pestalozziano.

(4) H. Morf, con palabras de Stüder, da de Francisco Voitel los siguientes datos biográficos (a):

«El capitán Voitel, de Soleura, hoy mayor general (1810), es hombre de unos 36 años, bello, de complexión delicada, con rizosos cabellos rubios y grandes ojos azules. Su presencia y modales son nobles, de maneras desembarazadas y familiares, es muy sociable, amigo de tener á su lado pequeños seres, que recoge por todas partes: gatos y perros, aves y peces; flores, plantas, piedras, cuanto puede haber á la mano; su genio es alegre y despierto, aunque en exceso irritable; su carácter es firme como hombre, intrigante como cortesano, amigo de los valientes, enemigo nato de las preocupaciones, sensible á lo bello y lo bueno.»

«Después de la temprana muerte de su padre, se le destinó á la profesion de las armas, comenzando de cadete su carrera á los 17 años en el regimiento suizo de España. En aquel país mogigato, la disciplina se entiende de manera que el oficial suizo se halla, respecto á su patrón (ó sea el que manda el regimiento), y su compañía, aproximadamente en la relación del inspector de los esclavos en

(a) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 86.

mucha acción, un sacerdote católico y capellán de dicho regimiento, D. José

una colonia negrera, respecto del dueño de la plantación y de los negros comprados (a).»

«También Voitel, al principio de su servicio, gracias al escaso sueldo y al retraso del *plus*, se vió muchas veces reducido á echar mano de un pedazo de pan de munición, para comer al mediodía, al paso que en el ejercicio y en las paradas tenía que presentarse ataviado con elegancia. Pero todas estas contrariedades no podían extinguir en su interior el germen de un ideal más elevado. En su calidad de abanderado acudió al gran inquisidor, y se procuró el permiso de leer libros prohibidos, que asimismo hubo de adquirir. Como es natural, en breve descolló entre sus rudos compañeros, no sin servir de blanco á las persecuciones de la envidia, hasta que por fin supo conquistar el ascenso á capitán, aun con oposición de sus jefes.»

«Su nueva situación fué más agradable; casó con Doña Francisca Wirz, hija de un oficial suizo, jóven amabilísima, educada en España, de agradable figura y espíritu sincero, dotada de indescriptible calma, de tierna dulzura y bondad, que la hacían la mejor de las esposas y una de las personas más respetables de su sexo.»

«Luego pasó Voitel á Soleura, su patria, como oficial reclutador. Allí consagraba sus ocios al estudio de la literatura alemana, é hizo relaciones con hombres distinguidos, entre ellos Pestalozzi, cuyas tareas pedagógicas comenzaban entonces á comover, partiendo desde Burgdorf, al mundo pensador.»

Voitel aprendió el Método de Pestalozzi en el mismo Instituto del famoso pedagogo suizo (b).

Francisco Voitel, según consta en sus hojas de servicios, que se hallan en el Archivo general militar de Segovia (c), nació en Soleure (d) (Suiza) hacia el año de 1775. El 25 de agosto de 1790 (esto es, á los quince años de edad), era ya soldado distinguido del regimiento de Wimpffen, 1.º de suizos, que estaba al servicio de España; fué ascendido á cadete el 2 de octubre del mismo año, y á alférez, el 23 de febrero de 1793. Desde el 17 de febrero de 1795 fue en su regimiento alférez de granaderos hasta el 13 de marzo de 1796 en que fué nombrado teniente; ascendió á capitán primero, cuando contaba próximamente veintidós años de edad, el 16 de marzo de 1797 y, diez años más tarde, el 4 de agosto de 1807, obtuvo el grado de teniente coronel.

Voitel sirvió siempre como militar en el citado regimiento de suizos de Wimpffen, núm. 1, y formó parte del ejército de Navarra desde el 6 de junio de 1795 hasta fin de la guerra con Francia.

Por Real orden de 9 de agosto de 1806 estuvo empleado en Madrid como Director y maestro del Instituto militar Pestalozziano hasta el año 1808.

Empezó el 13 de octubre de dicho año la campaña contra los franceses en la división del Conde de Caldaguer, tomando parte en varias acciones.

Fué hecho prisionero en la de Molins del Rey, el 21 de

(a) Son perfectamente aplicables á estos párrafos las salvedades que respecto al trabajo de Morf sobre Pestalozzi en España, quedan hechas en las págs. 197 y 198 de este mismo tomo.

(b) Véase el artículo titulado «Idea del nuevo Método de enseñanza de Enrique Pestalozzi», pág. 37 de *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807.*

(c) Véase el legajo 539, Capilla.

(d) En alemán, Solothurn.

diciembre de 1808, y, después de seis años de cautiverio (a) el 28 de octubre de 1814 se restituyó á su cuerpo, donde quedó rehabilitado como efectivo por relief del 23 de diciembre del mismo año.

El 17 de noviembre de 1815 Voitel solicitó del Rey el grado de coronel, que no llegó á alcanzar.

Voitel tuvo una vida militar muy aventurera, según consta en los documentos de su expediente personal.

Las calificaciones de sus hojas de servicios dicen así: sirve regularmente (fin de diciembre de 1797); sirve con regularidad y ha corregido su conducta, que no era arreglada (fin de diciembre de 1800); sirve bien y se ha corregido (fin de diciembre de 1803); este oficial es inteligente y aplicado y promete utilidad al servicio (fin de junio de 1804); este capitán sirve bien (fin de diciembre de 1806); este capitán merece buen concepto (fin de diciembre de 1807) (b); valor acreditado; aplicación, regular; capacidad, ídem; conducta, buena; estado, casado (fin de marzo de 1821).

En 1802 disfrutó en Suiza, su patria, un año de Real licencia, prorrogada por seis meses el 1803.

Durante esta licencia Voitel observó mala conducta. Así lo declara en carta reservada D. Josef Caamaño, Ministro del Rey en Helvecia, dirigida desde Friburgo el 28 de julio de 1803 al Inspector general de Infantería.

En esta carta afirma Caamaño que el capitán Voitel «fraternizó de uniforme con jacobinos; que Caamaño le escribió y no tuvo respuesta; que le llamó á Berna y le amonestó; que se marchó sin pasaporte; y que Voitel, que, por otra parte parecía tener talento, mostraba un genio altivo, intrigante, de cabeza exaltada y propenso á máximas jacobinas».

Caamaño además aconsejó en dicha carta que «no se le dé á Voitel comisión de reclutas, que concluida su licencia, se retire á sus banderas, que cuando se le nombre jefe no se le dé mando y que se observe su conducta».

De esta carta envió copia al Rey el Inspector general de Infantería haciendo notar la mala conducta que D. Francisco Voitel había observado en los cantones interin ha usado licencia, «intrigando á favor de un partido que es indecoroso proteja un vasallo del Rey, pretendiendo alzarse con la comisión de recluta, y demostrando insubordinación, audacia y jacobinismo».

En vista de estos informes, la propuesta de Caamaño referente á Voitel fué aprobada por Real orden fechada en San Ildefonso el 4 de septiembre de 1803.

No pararon aquí las aventuras de Voitel. Sospechoso de conspirador, acusado de que sostenía correspondencia peligrosa para España y de ser secretario de sociedades secretas (c), fué preso y estuvo incomunicado trece meses en la ciudadela de Barcelona y de allí pasó á Ceuta el año 1829 condenado á diez años de presidio.

A los siete meses de estancia en Ceuta solicitó su libertad de la Reina alegando que había sido juzgado sin trámites judiciales (d), y la Reina, «por un rasgo de clemen-

(a) Así dice el mismo Voitel en el memorial que dirigió al Rey desde Palma de Mallorca el 17 de noviembre de 1815. Véase el citado legajo en el Archivo general militar de Segovia.

(b) En las tres últimas hojas de servicio citadas consta además que Voitel era casado sin hijos.

(c) El Capitán general de Cataluña aseguró que Voitel era masón y exaltado revolucionario.

(d) Voitel declara que ni siquiera se le oyó para condenarle.

Döbely, que era natural de Sarmens-

cia, «conformándose con el dictamen del Consejo Supremo de SS. Ministros», permitió á dicho «sujeto» que saliese del reino con la precisa condición de que no volviese á presentarse en él (a).

El 2 de junio de 1831 llegó Voitel á Suiza, desde donde dirigió á la Reina varios memoriales en solicitud de volver al servicio de España y de reclamación de sueldos que dejó de percibir (b).

El Tribunal Supremo de Guerra y Marina opinó que con arreglo al decreto de amnistía D. Francisco Voitel podía volver á su grado y empleo, y así se resolvió por Real orden de la Secretaria de Estado y del Despacho de la Guerra de 10 de enero de 1835 (c).

«Voitel volvió á incorporarse—dice una breve noticia biográfica de este militar que se halla en la *Neuen Nekrolog der Deutschen* del año 1839 (d)—á su regimiento en Tarragona. Fué allí destinado á la dirección del general conde de Cadalquet (sic), quien le nombró en seguida primer edecan suyo, teniendo bien pronto ocasion de distinguirse.

»En la batalla de Molins de Rey se vió el general rodeado por el enemigo, y se libró merced al arrojo de Voitel, aunque siendo este herido, prisionero y conducido á Barcelona. De aquí lo llevaron á Dijon con otros prisioneros de guerra, entre los cuales volvió á ver á su general, mas tarde, por la mediación del Duque de Frias, obtuvo el permiso de residir en la ciudad de Biel, entónces francesa; no lejos de su patria Soleura, y con garantía personal de algunos amigos bieleases, pudo pasar á su ciudad natal, donde vivió cuatro años con su familia, volviendo luego á España. Habiase casado aquí con una compatriota, cuyo padre se hallaba establecido en la Península y vivía con desahogo. A poco de llegar con su regimiento á Mallorca, le eligió también ayudante suyo el general conde de Coupigni, y lo mismo el general Castaños, cuando fué este trasladado á Barcelona en 1810. Este ilustre militar, presidente luego del Consejo Supremo de Castilla y ministro de la Guerra, abrazó en público á Voitel al desembarcar, manifestándole por todos conceptos su estimación y amistad. Vivía tranquilamente Voitel en Barcelona, consagrado al servicio, á su familia y á ocupaciones científicas, cuando de pronto, en 1829, fué detenido sin saber por qué, separado de sus amigos, sin despedirse de nadie, y encerrado en sombría prision; en ella permaneció trece meses, y condenado por último, sin oírle y sin formación de causa, á diez años y un día de galeras, que debía cumplir en Ceuta. Algunos compatriotas suyos y un polaco, á quienes habia continuamente dispensado beneficios, fueron quienes le denunciaron al cruel y receloso conde de España, como libre-pensador. Todo lo que pudo imputársele, segun la sentencia de los tribunales, consistía en que era amigo de Zschokke (e), cuyo retrato tenia colgado sobre su pupitre, y que habia estado anteriormente en correspondencia con

(a) Así consta en el traslado de una Real orden comunicada desde Lérida el 6 de marzo de 1831 al Comandante general de Ceuta por el Conde de España, Capitán general del Ejército y principado de Cataluña.

(b) Esta última petición es de 17 de octubre de 1835. Uno de los memoriales lleva fecha de 4 de octubre de 1832 y otro de 28 de febrero de 1834.

(c) D. Francisco Martínez de la Rosa recomendó de oficio la petición de Voitel al Secretario del Despacho de la Guerra con fecha 24 de septiembre de 1834.

(d) Véanse las págs. 193-194 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

(e) La hija única de Voitel casó más tarde con un hijo de Zschokke, profesor de dibujo en la escuela cantonal de Aaran, en cuyo puesto murió.

torf (1), habia conocido á Pestalozzi en

este y otros libre-pensadores. Fué conducido en seguida, con varios compañeros de infortunio, clérigos y hombres de ciencia los más de ellos, al punto de su destino. A los seis meses, merced á múltiples recomendaciones, en primer lugar de la que fué luego reina de Francia, que se interesó con su sobrina la reina Cristina de España, fué declarado inocente, puesto en libertad y se le restituyó su grado; pero como se disolvió pronto su regimiento, que venia ya tiempo atrás estando muy incompleto, no quiso permanecer más en España, donde tan mal se le habia recompensado.

»Hallábanse quebrantadas sus fuerzas y salud por las penalidades de su agitada vida, y cual un náufrago regresó á su patria y pueblo natal en 1832, teniendo 58 años de edad. Era tan escasa su pensión de retiro, que vivió con gran estrechez en sus postreros años, teniendo por esto que hacer todavía otro viaje á España, donde fué acogido de modo muy halagüeño, y recibió grandes seguridades de mejorar. En Soleura ocupó algun tiempo una plaza de archivero, fué comandante de plaza, siendo elegido en 1839 miembro del gran Consejo. Pero una prolongada y penosa hidropesia de pecho puso fin á sus dias en 19 de Julio de aquel año, ántes de cumplir 65 años de edad.

«Fué siempre Voitel en su vida privada un apacible y ameno compañero, que poseia en alto grado el don del agrado,—un amigo ardiente y desinteresado, é inmejorable esposo y padre. Amaba profundamente á Suiza, su patria, y en todas las circunstancias de su vida se esforzó en trabajar por ella. Pero más aún amaba la libertad y el derecho, de los cuales fué siempre campeón hasta en sus últimos años. Su constante y febril actividad, que jamás le permitió disfrutar descanso, no sólo se mostró en la enseñanza popular, sino en sus continuos estudios científicos, descollando en los de la naturaleza, á que tuvo gran preferencia. En las Baleares hizo interesantísimos descubrimientos de historia natural, reuniendo una colección de ejemplares, que en gran parte fueron á parar á Aaran y á Bergen, en Noruega, teniendo el pensamiento de regalarlos luego al museo de Soleura; pero durante su prision todo se destruyó, todo quedó perdido. Se mantenía en constante relacion con notables sabios de España y de otros países de Europa; fué nombrado en 1834 miembro de la Sociedad Suiza de Historia Natural, y en 1835 de la Academia de Barcelona.»

Voitel murió en su ciudad natal (a).

(1) Población del cantón de Argovia (Suiza) á 8 kilómetros al S. O. de Bremgarten.

Döbely nació el año 1755, vino á España en 1794; en 1802 volvió con licencia á Suiza; buscó á Pestalozzi, que a la sazón estaba en Burgdorf, y allí se enteró de su sistema de educación.

Döbely hizo en Madrid una tentativa de Escuela Pestalozziana, dirigió la de Santander, deshecho este Seminario, «volvió á su plaza de capellán de regimiento, y en 1811 regresó para siempre á Suiza. En 17 de Enero de 1812 fué nombrado capellán de San Sebastián en la colegiata de Soleura. Allí pasó tranquilo y retirado los últimos dias de su vida, ya avanzada, cumpliendo con diligencia sus deberes y tomando parte en la música de las funciones religiosas y sociedades musicales, como segundo violin.

Murió á los 88 años en Soleura, el 4 de Enero de 1843»

Así lo afirma la *Neuen Nekrolog der Deutschen*. Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI pág. 193.

(a) Véase *Pestalozzi* por Guillaume, pág. 237.

Burgdorf el año 1802 (1), y fué desde entonces ferviente pestalozziano.

A fines de 1801 y principios de 1802 hizo Voitel un viaje á Suiza como oficial reclutador de soldados para su regimiento (2), y como á la sazón la Pedagogía de Pestalozzi era muy celebrada en toda Europa, Voitel concibió la idea de trasplantar á España el sistema de educación del famoso pedagogo suizo.

La primera Escuela Pestalozziana de España fué, pues, la de Tarragona, fundada por Voitel, Schméller y Döbely á principios del año 1806.

De este primer ensayo del sistema de Pestalozzi en España dan noticias ciertas Morf y Andújar.

Morf, en su opúsculo titulado *Pestalozzi en España*, dice (3):

«Un conocimiento más detenido de la nueva doctrina infundió en Voitel la idea de

(1) Véase *Pestalozzi* por Guillaume, pág. 235.

«Antes de la invasión y revolución—dice Pompée (a)—, el Rey Carlos IV, ocupándose con gran celo del bien de la nación que gobernaba, vió que era muy urgente el reformar y mejorar los métodos de enseñanza y adoptar un plan fundado en principios más sólidos y mejor razonados.

Carlos IV hizo escribir á todos sus Embajadores, á todos sus Ministros en las naciones extranjeras, invitándoles á que mandasen á Madrid todos los reglamentos concernientes á esta materia y los libros más acreditados. La Francia, Dinamarca y la Suiza ofrecieron materiales ricos y abundantes, y entre aquellos documentos los que se relacionaban con el sistema de Pestalozzi parecieron los más preciosos y dignos de atención. El Rey se decidió á hacer un ensayo de este método; dió las órdenes oportunas y acordó con la mayor generosidad los medios necesarios para fundar en Madrid un Instituto Pestalozziano.

El Príncipe de la Paz recibió la comisión especial de proteger aquella empresa é hicieron venir de Tarragona á M. Voitel que desde setiembre de 1806 había fundado en aquella ciudad un Instituto según los principios que habían visto practicar en Yverdón; se le agregaron MM. Stüder y Seméller, que fueron enviados por Pestalozzi para dirigir la enseñanza según el plan que acaba de ser adoptado.»

(2) Véase la pág. 235 de la citada obra de Guillaume.

(3) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, págs. 86-87.

Compárese en la pág. 46 de su opúsculo sobre *Pestalozzi et l'Education Élémentaire* dice que en Yverdón tuvo discípulos españoles el famoso pedagogo suizo; pero no cita los nombres, ni el autor de esta BIBLIOGRAFÍA ha podido dar con ellos hasta ahora.

(a) Págs. 252-253 de su obra sobre Pestalozzi.

introducirla más adelante en España, y lo que á primera vista le pareció en realidad absurdo, hubo de realizarlo en lo sucesivo.»

«A su vuelta al regimiento, instituyó en Tarragona una escuela gratuita para los hijos de militares pobres. El coronel Wimpfen, y hasta el arzobispo de Tarragona, le dieron algun auxilio en su empresa, y el capitán suizo, del rango (*sic*) de la nobleza, con *El Libro de las Madres* en la mano se instaló en medio de 40 muchachos de granaderos y provisionistas, que recogió medio salvajes de la calle.

El mismo Voitel, en carta de 20 de Abril de 1806, da cuenta á Hopf, maestro en el instituto pestalozziano de Iverdon, del comienzo de su tarea educadora en estos términos:

«Durante mi estancia en Suiza, en 1801 y 1802, hice conocimiento en Burdorf (*sic*) con Pestalozzi y su *divino* sistema de educación y enseñanza, sin llegar á saber por completo su mecanismo ó modo de funcionar; pero convencido enteramente de su valor interno y de las ventajas que puede reportar, formé el propósito de posesionar me de él con exactitud para introducirlo yo mismo en España. Participé esta resolución al Sr. Döbely (sacerdote católico), que se hallaba por entonces en Burgdorf, y el cual aplaudió mi pensamiento y me prometió su colaboración.

»A mi regreso al regimiento comencé á estudiar el libro de Pestalozzi *Cómo enseña Gertrudis á sus hijos*. Los pocos conocimientos que yo había adquirido acerca del método, me facilitaron la comprensión de esta obra, clásica en su esfera.

»Unido dicho estudio al de los libros elementales, me pusieron en disposición de dirigir una pequeña escuela.

»Como había en el regimiento de 20 á 30 hijos de soldados pobres, que teniendo las más felices disposiciones se harían unos perdidos por falta de educación, me decidí á fundar una escuela en el regimiento, y allí enseñar según los principios de Pestalozzi.

Por fin proyecté un plan, que presenté para su aprobacion á nuestro humanitario coronel Wimpfen. Una vez que lo aprobó y concedió lo preciso para realizarlo, empecé á obligar á los padres á que enviasen sus hijos á la escuela á la hora fijada (otoño de 1803). Así, me encontré por primera vez de maestro de escuela en medio de 30 muchachos bravíos, sin educacion alguna, á quienes quería convertir en hombres honrados, pundonorosos é inteligentes. No era floja tarea para un principiante.

»En cuanto la cosa se puso en marcha, un íntimo sentimiento me hizo esperar que el buen Dios la bendeciría y que prosperaría mi pensamiento.

»No referiré á V., por no ser prolijo, cuánto tuve que trabajar al principio, baste decirle que la obra caminaba á medida del deseo.»

Sigue Stúder diciendo: «Pronto cobró fuerzas el establecimiento; varios discípulos entendidos podían ya servir de maestros; el orden, la alegría, el sentimiento de dignidad y la actividad, sustituyeron al salvajismo, la estupidez y el ocio, y además de todo esto, aquellos rudos muchachos habían aprendido, jugando y sin sufrir golpes, cosas que quizá no las entendían con tanta claridad en Salamanca y Zamora. Tales resultados conquistaron á todas las gentes de buen criterio en favor de la buena causa. Algunos comerciantes suecos ó americanos que desembarcaban en el nuevo puerto de Tarragona, vieron á los escolares de Voitel, quedando prendados de la índole y valor del método, y llevando consigo, á través de los mares, el nombre del bravo suizo, llenándolo de bendiciones en su interior.»

En medio de su actividad pedagógica continuaba Voitel con celo sus estudios, para ampliar sus conocimientos. Buscó persona con quien pudiese aprender el inglés, y le indicaron un joven bávaro, oficial subalterno, que no era otro que nuestro J. A. Schmeller. Durante el año de 1804 había ascendido des-

de soldado raso á cabo segundo, y en breve á primero; así se hizo más soportable su vida, y «pasaron casi dos años en el campo de ejercicios, en los cuerpos de guardia y oficinas, y á veces en la biblioteca arzobispal y en solitarias excursiones por entre las ruinas de la antigüedad romana, gótica y árabe.»

Grandemente sorprendido quedó Voitel al hallar en el subalterno, que se hacía notar por su cultura en idiomas, un entusiasta, en tanto grado como él mismo, de los métodos de educacion y enseñanza de Pestalozzi. Pronto se borró la diferencia de rango: el capitán y su maestro se hicieron los amigos más cordiales. Voitel le procuró un puesto en la escuela del regimiento, donde se ensayó y ejercitó en el nuevo sistema educativo.

La escuela de Tarragona, no sólo llegó á oídos de comerciantes extranjeros, sino que también comenzó á llamar la atención en España. Las sociedades de utilidad pública y las económicas fueron, en particular, las que dirigieron allá sus miradas, entre ellas, sobre todo, la Cantábrica, que tenía sus representantes en Madrid.

Los delegados enviados por ésta (1804) á Tarragona, trajeron informes muy favorables. Entablaron negociaciones con Voitel para inclinarlo á pasar á Madrid, con objeto de instituir una escuela como prueba, y hacer de este modo que el método adquiriese general aceptacion. Pero Voitel, á pesar de tan ventajosa oferta, permaneció en la escuela del regimiento, resuelto á no moverse de allí hasta que el Gobierno español tomase como cosa propia y de su interés el establecimiento y cuidado de la nueva manera de enseñar.

Para contribuir á este último fin, creyeron ya necesario él y sus amigos fundar en Madrid, como prueba, una escuela bajo una competente direccion. Voitel ofreció á la Sociedad Cantábrica poner á su disposicion un acreditado maestro. Se aceptó con alegría la oferta. Entónces se dirigió Voitel al capellán

José Döbely, quien recibió de buen grado el nombramiento. En el verano de 1805 se hallaba ya en Tarragona, vió que el éxito de la escuela del regimiento superaba todas las esperanzas, y cobrando gran ánimo, marchó á Madrid, donde fundó inmediatamente una escuela de ensayo. Apenas trascurido medio año, dió la prueba un resultado sorprendente. La Sociedad Cantábrica resolvió hacer reformas, segun los nuevos principios, en el establecimiento escolar que sostenía y dirigía en Santander, y además unir á él un *Seminario para formar maestros de escuela*. En el próximo otoño de 1805 cruzaba Döbely las mesetas de ambas Castillas y las montañas cantábricas, en direccion á Santander, donde inauguró su escuela normal con 17 alumnos; allí pudo «el sencillo capellan de regimiento seguir camino más fácil y seguro para buscar el bien de sus hermanos, que en los paseos de la córte...»

Y añade Morf:

«Únicamente conservan su lozanía y actividad las grandes sociedades y centros de enseñanza cuando en su seno figuran algunos miembros que siembran ideas fecundas y que mantienen la savia de su vida intelectual. Esto aconteció entónces en la sociedad cantábrica.

Desde luego, su presidente el Duque de Frias, aunque no dotado de iniciativa propia, era accesible á todo lo bueno y bello que pudiese ser útil á su país, y constante para llevarlo con entusiasmo á la práctica. Pero el jefe intelectual de la sociedad era un secretario, ayo de sus hijos y redactor de la *Gaceta de Madrid*, D. Juan Anduxar.

De éste hace Stúder la siguiente descripción: «Es D. Juan Anduxar un eclesiástico, natural de Murcia, de estatura mediana, color moreno, cabellos negros, ojos grandes y llenos de fuego, nariz ligeramente encorvada á la romana, labios salientes, fuerte y blanca

dentadura; en una palabra, de aspecto enérgico y robusto. Cuando llamaba á su criado, gritaba: «¡Juanito!» si no llegaba: «¡Sr. Juan!» y finalmente, «¡Sr. D. Juan!» Aun teniendo ingresos considerables, casi nunca disponía de dinero, pues lo necesitaban los pobres. Si quería convidar á algun amigo, tenía que rebuscar en un cofre más que modesto un par de ochentines, que guardaba en un periódico. Tenía en poco el reino de este mundo. Campesino de origen, se hizo con el estudio de la teología camino para una posición en consonancia con su talento y fuerza de voluntad. Su honradez y saber le elevaron á ayo de los hijos del Duque, en cuya casa vivía, y á redactor de la *Gaceta*.

«Como secretario de la compañía cantábrica, presidida por el Duque de Frias, se enteró Anduxar perfectamente del método pestaloziano, y apreció su valía por los ensayos de Döbely en Madrid, siendo un instrumento para su traslacion al colegio de Santander. A la vez que Voitel, acariciaba Anduxar el proyecto de introducir oficialmente en España aquel método. Uno y otro trabajaban, desde distintos sitios, por el mismo objetivo, y no pudieron estar alejados mucho tiempo; su estrecha alianza fué para España la aurora de una educacion general del país.»

«El empeño de Anduxar era ya el de conquistar al Príncipe de la Paz (1), y mediante

(1) Morf hace de Godoy la siguiente semblanza:

«El príncipe de la Paz, D. Manuel Godoy, natural de Badajoz, amigo de Carlos IV, la mano derecha del rey, es un político bastante fino y un ejemplo de grandeza rápidamente adquirida. Tiene bella figura. Su blanca tez, ojos azules y estructura total física, acusan más bien un alemán que un vecino del Africa; á esto se agrega un espíritu despejado, tierno tañedor de guitarra. La ocasion y la fortuna le proporcionaron, en su cualidad de guardia de corps, el trato del príncipe de Asturias y de su joven esposa. Pero alejado de Madrid por Carlos III, esperó en el aislamiento el ocaso del viejo sol y la nueva aurora. Murió el rey en 1788, subiendo al trono su heredero. El primer acto del nuevo monarca fué llamar á D. Manuel. Cuando se presentaron al pueblo, despues de la coronacion, los regios esposos, ciñó el rey el brazo al cuello de su Manuel. La carrera del favorito se hizo con rapidez; ministro de Estado, duque de Alcudia, luego generalisimo

éste, al Rey y la corte, para la causa á que él mismo se había consagrado con entusiasmo. Al efecto aprovechó su conocimiento con un favorito y secretario particular privado, don Francisco Amorós y Ondeano. Había éste sido capitán del ejército español; luego, merced á su actividad y favorecido por la suerte, ascendió á secretario de la cancillería del Estado en el departamento de Guerra, á regidor perpetuo de Sanlúcar de Barrameda, y por fin, á una de las secretarías particulares del Príncipe de la Paz.»

«Era Amorós, desde luego,—dice Stúder,— hombre de pensamiento, de corazón y de espíritu emprendedor; observador de todo nuevo invento en el extranjero, no dejaba pasar fácilmente la ocasión de realizar su introducción en España, para con cada triunfo suyo colocar un nuevo pilar y subir un grado más en la gracia de su alto protector. Bajo tal aspecto, le trató y comprendió Anduxar, eligiéndolo como instrumento para introducir el método. Eran del todo distintos en su modo de pensar, jamás amigos, muchas veces adversarios; pero Anduxar no tuvo que hacer sacrificio alguno para enumerar á Amorós las ventajas del nuevo procedimiento de enseñanza que se podría traer á España. Propúsose éste en efecto, dejando á un lado sus propios intereses, decidir al Príncipe, y así lo consiguió, á pesar de inacabables contrariedades (1).»

mo, príncipe de la Paz, marido de la sobrina del rey, almirante de la Armada, alteza» (a).

El Sr. Pérez de Guzmán en su obra *El Dos de Mayo de 1808* formula juicios más favorables (y desde luego más autorizados) que los de Morf, no sólo de Godoy, sino también de Carlos IV y de la Reina María Luisa.

(1) El coronel D. Francisco Amorós y Ondeano, marqués de Sotelo, nació en Valencia el 19 de febrero de 1769 y murió en París el 8 de agosto de 1848.

Amorós era uno de los Secretarios del Príncipe de la Paz, con el cual despachaba los asuntos referentes al Instituto Militar Pestalozziano y al de Sanidad (b), fué en-

(a) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 21.

(b) Véase *El Dos de Mayo de 1808 en Madrid*, por D. Juan Pérez de Guzmán, pág. 159.

Por medio de una comisión, á cuyo nombramiento cooperó Amorós, mandó el Go-

cargado de la dirección del «Instituto militar pestalozziano de Madrid» y de la educación del Infante D. Francisco de Paula; pero al restablecimiento de Fernando VII en el trono emigró á Francia y ofreció sus servicios á Napoleón I.

Amorós se dedicó después á la enseñanza para propagar su método de Gimnasia y el sistema de Pestalozzi; escribió un folleto de escaso mérito pedagógico para encarecer el método de Pestalozzi (a) y dirigió en París un gimnasio militar y otro civil, de los cuales salieron muchos profesores que extendieron por toda Europa el método de su director.

Los franceses consideran á Amorós como el fundador en Francia de la gimnasia racional (b).

Su sistema consistía en sujetar los movimientos á un ritmo musical, con cantos, cuya letra conducía á desenvolverse en el espíritu respeto y culto á Dios y amor á la Patria.

La *Encyclopédie Roret* ha publicado en dos tomos el método de Amorós con el título de *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et moral*.

Esta obra contiene un álbum con 60 láminas que la ilustran.

Del carácter de Amorós dice Morf lo siguiente en su monografía titulada *Pestalozzi en España* (c):

«Vano, ambicioso é intrigante como era Amorós, no desdeñaba camino alguno que le pareciese á propósito para subir más aún en el favor del Príncipe de la Paz. Bien pronto vió en el Instituto pestalozziano un medio para hacerse acreedor á su recomendación y alcanzar nuevos honores. Hizole presente que debía aquel establecimiento tener un presidente con autoridad oficial que le representase en el exterior con el decoro necesario; que los extranjeros no eran adecuados para ello por no gozar de la precisa confianza, y no podía dar á la escuela el carácter de un Instituto nacional.

A la vez que ésto, decía que no era para él un secreto que bajo la dirección de Voitel no iba todo como debía, habiéndole confiado un colaborador de aquel centro las faltas de que adolecía (d).»

El general barón Thiébauld pinta también exactamente en sus *Memorias* (e) la fatuidad y las perfidias de Amorós,

(a) De este folleto hay un ejemplar en el Musée Pédagogique et Bibliothèque Centrale de l'enseignement primaire de París, catalogado con la siguiente nota bibliográfica:

Amorós (Le colonel). Mémoire sur les avantages de la méthode de Pestalozzi. Paris. Favre. 1815. 12-8.^o, 67 pages.

Israel da noticia de dicha obra de la siguiente manera en la pág. 207 del tomo XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica*:

Amorós. Mémoire, lu à la Société pour l'instruction élémentaire, sur les avantages de la méthode d'éducation de Pestalozzi et sur l'expérience decisive faite en Espagne en faveur de cette méthode. Paris. 1815.

(b) Véase *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, publié sous la direction de F. Buisson, 1.^{re} partie, tome premier, pag. 74.

(c) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, págs. 120-121.

(d) Este confidente era Wiessand.

(e) *Mémoires du general B. on Thiébauld*, publiés sous les auspices de sa fille M.^{lle} Claire Thiébauld d'après le manuscrit original par Fernand Calmettes. IV. Septième édition. Paris. 1896. Págs. 348-356.

bierno examinar, en la primavera de 1806, los métodos pestalozianos en la escuela de Döbely y en la del regimiento de Wimpfen en Tarragona. El informe fué muy favorable, y Godoy prometió un decreto para resolver este asunto (1).»

D. Juan Andújar, en las págs. 67-68 de la «Introducción á los libros elementales de Enrique Pestalozzi» da las siguientes noticias respecto del primer ensayo del método de Pestalozzi (2):

«Tuve noticia de los ensayos del nuevo Método; y, deseando enterarme del sistema de un hombre tan célebre, como ya lo era Enrique Pestalozzi, por medio de un amigo escribí en 24 de noviembre de 1803 á Soleure, rogándole que pidiese á Pestalozzi una noticia del Método y los libros publicados, para en el caso de ser útiles, hacer un ensayo bajo la direccion de la Diputacion de la Sociedad Cantábrica. Conservo la carta, fecha de 17 de diciembre del mismo año, en que el amigo pinta el gozo que rebosaba en el pecho de Pestalozzi al considerar que los españoles podrían adoptar su Método.—Envió la noticia, los libros y otros documentos, que por encargo mio tradujo literalmente mi amigo don Vicente Gonzalez del Reguero. Procuré entenderlos, y solicité noticias y luces de varios sugetos, señaladamente del Secretario de Legacion en Copenhague D. Fernando Gomez Xara y de Mr. Ström, que me han proporcionado varios auxilios, y creo deber citarlos para desaogar mi gratitud. Igual obligacion tengo á mis dignos compañeros en la

hábilmente descubiertas por el autor en Burgos, de donde Amorós tuvo que salir militarmente procesado porque, explotando una comision del Rey, comprometia en luchas políticas á pacíficos ciudadanos á quienes luego cobraba por su libertad cantidades en metálico.

(1) Véase las págs. 87-88 del tomo citado.

(2) Véanse las págs. 1-70 de la *Doctrina de la vision de las relaciones de los números*, Madrid, 1907, reseñada en el artículo 1411 de esta BIBLIOGRAFÍA, pág. 129 del tercer tomo.

Comision nombrada por S. M., que Dios guarde, para observar el Método, y á otros amigos que con sus luces y zelo por todo lo que puede contribuir á mejorar la educacion, se han dignado ilustrarme y aconsejarme; como son el Dr. D. Josef Doebely, profesor del Método Pestalozziano en el Real Seminario Cantábrico, D. Francisco Voitel, Maestro Director del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid, su primer Ayudante D. Andres Smeller, y los discípulos observadores D. Gaspar de Neff, D. Jacinto Roque García, D. Josef Huerta y D. Eugenio de Luque (1).»

Las primeras noticias oficiales del método de Pestalozzi se hallan en la *Gazeta de Madrid* del año 1806. Dicho periódico publicaba entonces unas correspondencias oficiales de los representantes de España en el extranjero, y de una fechada en Berna y de dos más fechadas en Basilea son los párrafos que se transcriben á continuación:

«Noticioso en Consejo menor de este Canton de los progresos que causan en la educacion los establecimientos formados con este objeto por Mr. de Pestalozzi, ha enviado ántes de ayer á Yverdon una diputacion encargada de enterarse del método y demás circunstancias concernientes á aquel establecimiento. El objeto del Consejo parece

(1) D. Fernando Gómez Xara, Secretario de la Legación Española en Dinamarca, envió á D. Juan de Andújar noticias relativas á la Escuela Pestalozziana de Copenhague, que ya se conocia en España por la noticia que Mr. Ström, profesor de dicha capital, publicó en el número 18 del *Memorial Literario* correspondiente al 30 de junio de 1806 (a).

De este artículo se da noticia en este mismo tomo algo más adelante.

(a) Véanse las págs. 32-33 de *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año 1807*.

Ström, en compañía de Torlitz, estuvo pensionado por el gobierno danés en el Instituto de Pestalozzi de Burgoort el año 1803. Véase *Pestalozzi* por Guillaume, pág. 246.

que sea el de propagar su enseñanza en algunos pueblos del Cantón, como desean todos sus habitantes, en cuyo caso no faltarán alumnos (1)».

«La Junta que fué á Yverdon de órden del Consejo del Gobierno de Canton de Vaud para exáminar prolixamente la enseñanza y educacion de Mr. Pestalozzi, se ha restituido ya después de haber desempeñado su comision. Ha dado un informe exponiendo las ventajas que traerá la adopcion del método que sigue dicho autor; y además ha propuesto que el Gobierno envíe á Yverdon, á expensas del Estado, tres o quatro jóvenes para que aprendan allí la enseñanza del método baxo la inmediata direccion de su inventor; y, luego que esten instruidos, regenten por sí las primeras escuelas que lleguen á vacar en el Canton. De medio en medio año habrá de darse cuenta al Gobierno de los adelantos que hagan los niños por este método; y, si las resultas son favorables, como es de esperar, se plantificará un Seminario con el objeto de formar Maestros de escuela, que hayan de regentar exclusivamente en lo venidero todas las escuelas primarias del Canton (2)».

«Los nuevos Cantones no piensan mas que en arreglar los diferentes ramos de su Gobierno, y señaladamente los establecimientos de instruccion pública. En Berna se ven ya buenos efectos de la reforma en este punto, lo mismo que en el Canton de Lucerna, en donde el Consejo menor ha creado una direccion de los estudios puesta al cuidado de Mr. Mohr, Ministro que fué del Departamento de la instruccion pública y de varios profesores igualmente recomen-

dables por su ciencia y por su buena conducta.

En el Canton de Zurich se ha generalizado, de órden del Gobierno, el método de Pestalozzi para instruccion de los niños, y se ha establecido un Seminario para formar profesores; cada 6 meses van allí 30 maestros de escuela de los lugares y aldeas para instruirse, y después de sufrir un exámen en que acrediten la correspondiente aptitud, regresan á sus casas para continuar en el magisterio. Tambien hay nombrada una comision, que anualmente hace la visita de las escuelas, para cuidar con escrupulosidad de que la enseñanza sea con arreglo á las miras del Gobierno (1)».

En otro número de la *Gazeta de Madrid* (2) se halla también la siguiente curiosa noticia:

«Mr. Pestalozzi, tan célebre por el nuevo método que ha inventado de enseñanza y educacion, se propone, de acuerdo con mister Niederer y otros sabios, publicar un periódico relativo á este importante objeto.»

Como se nota en los datos precedentes no faltaron pronto en España amigos y partidarios del método de Pestalozzi, pero el verdadero promotor del movimiento pestalozziano en nuestra patria fué el presbítero murciano D. Juan Andújar.

Este hombre generoso que, como secretario y «jefe intelectual de la Sociedad Cantábrica» (3), tuvo noticia del sistema de educacion de Pestalozzi, y fué desde luego su más ardiente y desinteresado propagandista en España, pidió á Amorós

(1) *Gazeta de Madrid*, correspondiente al martes 5 de febrero de 1806, pág. 158, en una correspondencia oficial de Suiza fechada en Basilea á 22 de enero del citado año.

(2) *Gazeta de Madrid*, correspondiente al viernes 4 de abril de 1806, pág. 286, en una correspondencia oficial de Suiza fechada en Berna á 4 de marzo del mismo año.

(1) *Gazeta de Madrid*, correspondiente al viernes 12 de septiembre de 1806, pág. 775, en una correspondencia oficial de Suiza, fechada en Basilea á 19 de agosto del mismo año.

(2) En el correspondiente al martes 27 de enero de 1807, pág. 107, en una noticia oficial fechada en Basilea á 1.º de enero del citado año.

(3) Así le califica Morf. Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, págs. 87-88.

que interesase en su favor al Príncipe de la Paz, y Amorós, que vió en lontananza ocasión de exhibirse y figurar con tal proyecto, lo acogió con entusiasmo y consiguió de Godoy, no sin vencer incabables contrariedades, que en la primavera de 1806 nombrase, con la ayuda de Amorós, una Comisión que examinase los métodos pestalozzianos en la Escuela de Döbely establecida en Madrid, y en la de Voitel, de regimiento de suizos creada en Tarragona.

«El informe fué muy favorable, y Godoy prometió un decreto para resolver el asunto» (1) y, como el Príncipe de la Paz era entonces dueño de la real firma porque era privado de Carlos IV y «su verdadero canciller» (2), hizo cuanto le pareció conveniente para realizar el proyecto.

A este propósito, por Real orden de 23 de febrero de 1805 se creó en Madrid una Escuela del método de Pestalozzi (3).

El 14 de julio del citado año, D. Juan Andújar, á la sazón segundo redactor de la *Gaceta* y del *Mercurio* y secretario del Duque de Frías, dirigió un memorial al Rey en solicitud de que la Imprenta Real anticipase el coste de papel y composi-

ción del molde de las obras elementales de educación é instrucción de Enrique Pestalozzi para los niños, y el curso elemental completo de Matemáticas puras de Mr. Silvestre Lacroix; y por Real orden de 25 de agosto siguiente, fechada en San Ildefonso, fué concedido lo que pedía á D. Juan Andújar (1).

El primer artículo de propaganda del sistema de educación de Pestalozzi publicado en los periódicos de España es uno de C. L. Ström, discípulo de Pestalozzi, que, traducido del francés (2), se halla inserto, bajo el epígrafe de «Educación», en el número 18 del *Memorial Literario* correspondiente al 30 de junio de 1806.

Titúlase dicho artículo «Idea del nuevo método de educación de M. Pestalozzi» y en él, después de unas generalidades sobre la instrucción de los niños, dice el autor:

...«Parece que la reforma completa de este ramo estaba reservada á M. Pestalozzi. Así pues debe ser cosa muy interesante saber cómo ha conseguido emendar (*sic*) los defectos de la instrucción elemental.

El fin que se propuso Pestalozzi fué reformar la instrucción elemental; pero de modo que esta reforma influyese sobre toda la vida del discípulo en quanto á su modo de pensar, de razonar, de sentir y de obrar. Veamos cómo lo ha desempeñado.

Conociendo que todo nuestro saber se deriva de estos tres principios: la *lengua*, el *número* y la *forma* (descubrimiento cuya explicación no es de este lugar), también su educación elemental se divide en tres ramos.

(1) Véase la pág. 88 del citado tomo.
 (2) Así le califica el Sr. Pérez de Guzmán en su obra *El Dos de Mayo de 1808 en Madrid*. Véase la pág. 13.
 (3) La fecha de la creación de la Escuela Pestalozziana de Madrid consta en un oficio original dirigido el 31 de Julio de 1806 por el Príncipe de la Paz á D. Pedro Cevallos, primer Secretario de Estado y del Despacho de S. M. Véanse en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo núm. 2.379 del Ministerio de Fomento los «Antecedentes recibidos de Estado sobre el establecimiento en Madrid de una Escuela de niños en que se enseña por el método de Don Enrique Pestalozzi».

En la obra titulada *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807*. Madrid, 1807, se dice que la Real orden de creación del Instituto Pestalozziano de Madrid es de 4 de agosto de 1805; pero es más digno de crédito el texto de la comunicación á que antes se ha hecho referencia.

(1) Estos hechos y otros incidentes de menos importancia con aquéllos relacionados constan en el citado legajo del Archivo general de Alcalá de Henares.

(2) En el número del *Memorial Literario* de donde se ha tomado esta noticia no se cita el nombre de la publicación en que apareció primeramente el artículo de Ström, sólo dice que se había publicado en «un periódico de Francia».

El primero, esto es, el que se refiere á la lengua tiene por objeto *dar á conocer al niño el mundo físico, y arreglar las impresiones que le han de causar los objetos que vea.*

El segundo ramo es una especie de aritmética; pero enteramente intuitiva...

El tercer ramo es una especie de geometría; pero enteramente capaz de la comprensión de los niños.

M. Pestalozzi fixa los elementos de la instrucción con mas exactitud que ninguno de los que le precedieron.

[Pestalozzi] ha sabido proporcionar una íntima conexión entre los diferentes ramos de la instrucción elemental.

Para imprimir estos elementos en el entendimiento de los niños se sirve de sus ojos; pero lo hace de un modo sumamente diestro...

El carácter general de su método es el de observar en todo una rigurosa graduación.

En este método no se comunican á los niños los conocimientos razonando con ellos, sino suministrándoles los nombres de que deben servirse al aprender la cosa.

También se distingue este método de los demás en que enteramente está fundado en la práctica.

Sus libros elementales no presentan como lo demas de esta clase, ya los objetos de la instrucción, ya el modo de enseñarla separadamente, sino que presentan las materias baxo su forma conveniente, por manera que el Maestro que los siga verbalmente llegará á su fin sin el riesgo de extraviarse.»

Godoy, para proseguir la propaganda del sistema de Pestalozzi, dispuso que en la *Gazeta de Madrid* y en el *Semanario de Agricultura y Artes* se publicase un artículo titulado *Idea del nuevo método de Pestalozzi* (1).

La publicación del artículo no fué, sin embargo, íntegra, sino un extracto del citado trabajo hecho por D. Juan Andújar (2).

El Príncipe de la Paz pensó luego en reclutar discípulos observadores del método de Pestalozzi, y al efecto «expidió una circular á todas las corporaciones patrióticas de la nación, á fin de que enviasen al nuevo centro maestros, eclesiásticos y pedagogos, para los cuales había reservado 50 plazas.

Acudieron al llamamiento todas las sociedades, desde las montañas cantábricas hasta Sierra Nevada. Pronto no hubo cabida para todos los convocados» (3).

(1) A este fin Godoy dirigió un oficio á D. Pedro Cevallos, Ministro de Estado de Carlos IV. Dicha comunicación está fechada en San Ildefonso á 17 de agosto de 1806.

Véanse el final del número 113 de la *Gazeta de Madrid*, correspondiente al viernes, 29 de agosto de 1806, y los números del *Semanario de Agricultura y Artes*, correspondientes á los jueves 4, 11 y 18 de septiembre de 1806, páginas 144 (a)-153, 161-167 y 177-192.

(2) Véanse los incidentes que se refieren á este documento en el Archivo general de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

En el mismo legajo se halla el manuscrito de Andújar con este título:

Idea del nuevo método de enseñanza de Henrique Pestalozzi.

Madrid 23 de Agosto de 1806. 38 hs. en 4.^o

El 19 de septiembre de dicho año el Director del Real Jardín Botánico de Madrid, D. Francisco Antonio Zea, devolvió el citado manuscrito á D. Pedro Cevallos notificándole su publicación en el *Semanario de Agricultura*. Dicho artículo se reimprimió también en La Habana el año 1807, y de esta reimpresión hay un ejemplar en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

Las notas que acompañan al artículo son de Zea.

(3) Véase el opúsculo de Morf en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 88.

Entre las sociedades económicas que respondieron al llamamiento del Príncipe de la Paz figuran las de Santander, Granada y Valencia.

En favor de dos individuos de la Sociedad Económica

(a) El ejemplar visto dice por errata 154, pero debe decir 144.

Entre tanto la Junta de Propios de Madrid, con motivo de las manifestaciones del Príncipe de la Paz hechas á la corporación por medio del Corregidor, acordó en 23 de junio de 1806 conceder 17.000 reales de vellón de los fondos de la villa para establecer en Madrid la citada Escuela (1).

de Amigos del País de Valencia hizo una excepción el Príncipe de la Paz pues estando cubierto el número de alumnos observadores del Instituto Militar Pestalozziano la Junta Directiva de dicha sociedad dirigió al Príncipe Generalísimo Almirante una comunicación, que se publicó en la *Gazeta de Madrid* correspondiente al martes 24 de febrero de 1807, recomendándole el mérito de don Joaquín de la Croix y D. Joaquín Fusell, y S. A. R. — dice el número de la *Gazeta* ya citado — contestó á la Sociedad en estos términos:

«Un cuerpo que ofrece á los demas de su clase de la nacion el bello exemplo de ser el primero que se convence de la excelencia de la nueva enseñanza de Enrique Pestalozzi; un cuerpo que solicita enviar desde luego dos individuos laboriosos é ilustrados para que aprendan el método, y puedan despues propagarlo en ese reyno, merece todo mi aprecio, y que condescienda gustoso á sus deseos. Doy órden para que sean recibidos en el real Instituto militar pestalozziano, en clase de discipulos observadores los Señores D. Joaquín de la Croix y D. Joaquín Fusell (a), á pesar de hallarse completo el número de 50 designados á la clase de observadores, y de que me habia propuesto no aumentarlo. Esta demostracion acreditará á ese real cuerpo patriótico quales son mis deseos de complacerle, y como me intereso en su suerte, rogando á Dios le prospere muchos años. Aranjuez 10 de febrero de 1807 — El Príncipe Generalísimo Almirante.— A la real Sociedad económica de Valencia.»

(1) Las varias é interesantes noticias que ahora se publican en estas páginas referentes á la creación, sostenimiento, traslado é historia de la Escuela Pestalozziana de Madrid se hallan en el Archivo general de la villa de Madrid en el libro 45 de Acuerdos de la Junta de Propios y Sisas, correspondiente al año 1807, fols. 12, 139 v., 112 v., 113, 120, 139 v., 216 y 241, y en dos manuscritos que tienen las siguientes signaturas: 7.^a-463-19 y 2.^a-371-32.

El primero de estos manuscritos lleva el siguiente encabezamiento:

«Se han mandado librar por el Consejo en 12 de Agosto de 1806 17 mil r.^s para el establecim.^{to} de la Escuela de Pestalozzi, á cargo del capitán Suizo D. Fran.^{co} Weitell.»

Este ms. tiene 9 hs. en folio y en su cubierta se halla un resumen de las cuentas que dice así:

En 20 de Agosto de 1806, se libraron á D.^o Mariano Perez Ximeno, Apoderado del Conde de la Vega del Pozo, y de su hermana, dueños de una casa en la calle ancha de S.^o Bernardo, n.^o 5, por los

(a) En el libro de actas de la Sociedad no consta como alumno enviado D. Joaquín de la Croix, sino el Doctor D. José Fontana, vicerrector del Real Seminario de Nobles de San Pablo, á quien se le pagaron los gastos abriéndose al efecto una suscripción que encabezó el Sr. Arzobispo con 500 reales.

El día 9 de julio del mismo año el Príncipe de la Paz dió gracias á la Junta de Propios por el referido acuerdo, elogiando «la solidez y la filosofía con que está concebido este nuevo sistema de enseñanza».

«Yo me acordaré siempre—dijo en la citada comunicación el Príncipe de la Paz á D. Josef Marquina Galindo, corregidor presidente de la Junta—de su esmero y fino proceder.»

El Príncipe de la Paz encargó de dar la enseñanza de Pestalozzi en la Escuela de Madrid al Capitán del regimiento de suizos de Wimpfen D. Francisco Voitel, y de este acuerdo dió noticia oficial en los siguientes términos á D. Josef Marquina Galindo, corregidor de la villa de Madrid, con fecha 31 del citado mes de julio:

«Con esta fecha comunico al S.^{or} D. Pedro Cevallos (1) lo que sigue:

«Los rápidos progresos q.^e va haciendo en la Europa el geométrico y analítico método de enseñar de Pestalozzi, y la importancia que ofrece facilitar á los jovenes los medios de instruirse pronta y exáctam.^{te} han fijado mi atencion, y he meditado el modo con que podria realizarse el establecimiento de una Escuela en Madrid, q.^e ya está resuelto por R.^o 1.^o de 23 de Febrero del año pasado,

alquileres del m. ^o adelantado de dha. casa, tomada para dho. establecim. ^{to}	1.500
En 6 de octubre de dho. año, se libraron á don Fran. ^{co} Weitell (sic), Director de dha. Escuela para los gastos que se ofrezcan en el citado establecim. ^{to}	6.000
En 14 de Nov. ^{re} de dho. año, se libraron á favor del mismo Wiotell, por resto de la consignación, y para los referidos gastos del establecimiento.	9.500
Concluida la consignacion.	17.000

El otro ms., que tiene 34 hs. en fol. imperfectamente numeradas, lleva este encabezamiento:

«Escuela del método de Pestalozzi. Sobre que se proporcionen 17 mil r.^s de los fondos pp.^{cos} y una casa para establecim.^{to} de dha. Escuela, con arreglo á lo que dice el Ex.^{mo} S.^{or} Príncipe de la Paz en los dos oficios q.^e existen en este Expediente.

(1) Presidente del Consejo de S. M.



comunicada por V. E. al Corregidor de esta Villa. En dicha orden se dijo que S. M. nombraría y dotaría para que diese lecciones públicas según el referido método al sugeto que se hallase capaz de enseñar la doctrina de Pestalozzi. Por fortuna se halla en este caso el capitán del Regimiento de Suizos de Wimpfen D.ⁿ Fran.^{co} Woitel, y habiéndole Yo mandado hacer proposiciones acerca de este particular, y de los auxilios q.^e podrán facilitarle sobre el sueldo q.^e disfruta, admite gustoso la Comision. Para excusar gravámenes al R.^l erario, facilitar la execucion y ocurrir á los gastos del primer año de ensayo proporciona fondos el zelo de D.ⁿ Josef Marquina Galindo y de este modo puede verificarse desde luego un establecimiento que tanto interesa y q.^e se irá arreglando sucesivam.^{te} según los resultados que produzca y los progresos que haga. Conviene tambien dar una idea al publico de nuestros periódicos de este sistema para que vayan meditando sobre él las corporaciones sabias y se hallen ilustradas y prontas á corresponder á las miras de Gobierno, siempre q.^e quisiese valerse de ellas para que se extienda á otros parages de la Península según importa. Haré formar una Nota con este objeto, y se la remitiré á V. E. para que lo pueda poner todo ante la consideracion de S. M.»

Lo traslado á V. S. para su gobierno y q.^e pueda disponer se busque desde luego en Madrid una casa proporcionada para el primer establecimiento de la escuela. Dios gue. á V. S. m.^s a.^s Madrid 31 de Julio de 1806.

EL PRÍNCIPE DE LA PAZ.

S.^{or} D.ⁿ Josef Marquina Galindo (1).»

(1) Véase en el Archivo general de la villa de Madrid el legajo que lleva esta signatura:

Esta comunicacion dice al margen:

«Madrid 4 de Agosto de 1806.

En Junta de Propios.

S.^{res}

Collado, Tahona, Castanedo, Yanguas, Villanueva, Pror. Gral. Person.^o (a) Pase al S.^{or} Correx.^{or} y d.ⁿ Lo-

(a) Procurador general personero del común. Ejercia el cargo entonces D. Juan de Adanero. El procurador general era sindico de la Junta.

El 6 de agosto del citado año se libraron á D. Francisco Voitel, «Director de la nueva escuela del método de Pestalozzi», 6.000 reales para que ocurriese á los gastos de su establecimiento.

Por decreto de 13 de agosto siguiente se autorizó á la Junta de Propios, Sisas y Arbitrios de Madrid para librar desde luego 17.000 reales concedidos á la escuela del método de Pestalozzi, á cargo del Capitán del regimiento de suizos de Wimpfen, D. Francisco Voitel (1).

La Junta así lo acordó al día siguiente y se lo comunicó á los contadores de cuentas de la villa.

Para continuar la propaganda del sistema de Pestalozzi en España, la *Gazeta de Madrid* del viernes 29 de agosto de 1806 publicó un suplemento con una *Exposicion sumaria del nuevo método de instruccion elemental de Enrique Pestalozzi*.

La Escuela Pestalozziana se instaló el día 1.^o de agosto de 1806, en el piso segundo de la casa núm. 5 de la calle Ancha de San Bernardo (2), que era propiedad del Conde de la Vega del Pozo y de

renzo Tadeo Villanueva, diputado del comun, p.^a q.^e executen lo acordado anteriormente, y faciliten lo q.^e pide el Excmo. S.^{or} Generalísimo Principe de la Paz en este oficio. Rúbrica del Secretario de la Junta.

NOTA. No se paso al S.^{or} Correx.^{or} p.^r haber S. S.^a encargado al oficial 2.^o formase la representac.ⁿ P.^a el Consejo.

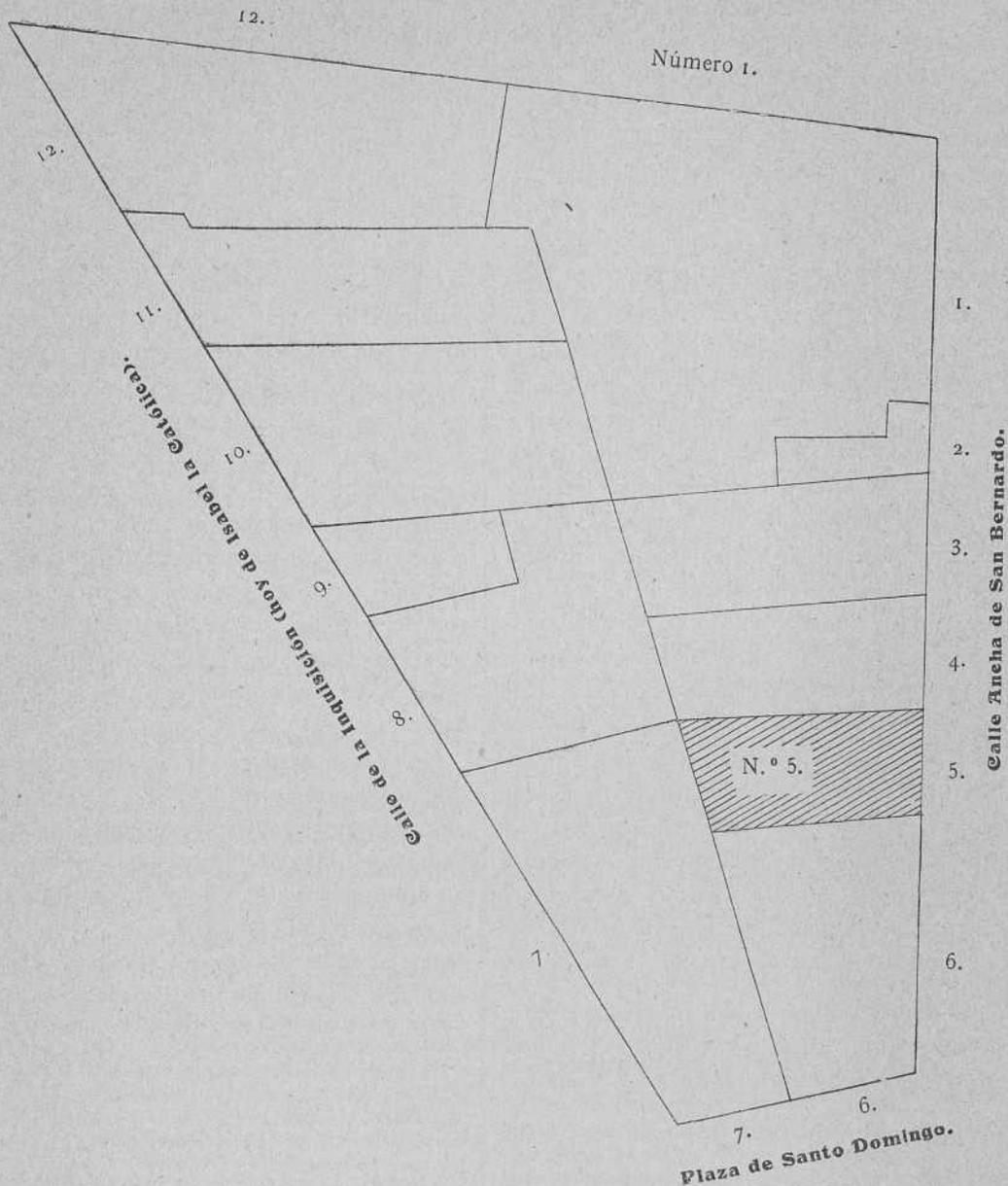
(1) Esta autorización, firmada por D. Bartl.^{me} de la Dehessa, contador de Propios del Consejo de S. M. está dirigida al corregidor de Madrid D. Josef Marquina y Galindo.

(2) Dicha casa, señalada ahora con el número 3 (a), tenia de fachada 42 pies y de área 5.128 pies cuadrados, y formaba parte de la manzana 495 perteneciente al barrio llamado entonces del Rosario (b).

(a) En la época á que estos datos se refieren la numeración de las casas se hacia, como indica el grabado adjunto, siguiendo el contorno de las manzanas.

(b) Estos datos se hallan en el *Libro quarto de los asientos de las casas de Madrid* y en el tomo IV (que contiene el Libro quinto) de la *Planimetría general de Madrid, hecha de orden de S. M. en el Plano geométrico de Madrid, demostrado con los 64 barrios en que está dividido* y en *Plano de la villa y corte de Madrid*, por D. Fausto Martínez de la Torre y D. Joséf Asensio 1800, 64 láminas. Estos documentos y obras pueden verse en el Archivo general de la villa de Madrid.

Calle de la Flor Baja.



MANZANA 495 EN EL BARRIO DEL ROSARIO, SEGÚN EL TOMO IV DE LA *Planimetría de Madrid*.

su hermana D.^a Bernarda de Castillo y Olmeda (1).

Dispuestos ya el local y el personal de la Escuela de Pestalozzi, se anunció la

(1) El precio de alquiler de dicho piso, que se pagó adelantado, fué de 1,500 reales. El recibo está firmado por

D. Mariano Pérez y Ximeno, apoderado general de los propietarios de la casa.

apertura del nuevo establecimiento en los siguientes términos (1):

«El día 4 del corriente, en que se celebra el del agosto nombre de S. M., se abría solemnemente en la sala Consistorial del Ayuntamiento de esta Villa la Escuela de enseñanza por el método de Enrique Pestalozzi, establecida de orden de S. M. baxo la protección de el Sr. Generalísimo Príncipe de la Paz. A la hora de la diez y media de la mañana se dara principio por la lectura de la orden y el Reglamento con que se funde. El señor D. Josef María Puig de Samper, Caballero pensionado de la Real Orden Española de Carlos III, del Consejo Supremo de Castilla, y Presidente de la comision, que ha de observar la utilidad de esta enseñanza, leera un Discurso análogo á las circunstancias. El capitán D. Francisco Woitel, Maestro-Director de la Escuela, pronunciara otro, manifestando las pruebas prácticas de su importancia por medio del Cadete D. Agustín Pitipierre, de edad de 9 años, quien por espacio de sólo 9 meses ha asistido á la enseñanza de este método en Tarragona. Los treinta Niños admitidos por el Sr. Generalísimo para concurrir al primer establecimiento de esta Escuela, y los veinte Discípulos de la clase de Observadores de ella asistirán á este acto precisamente, reuniéndose ante de las diez en casa del Capitán Director D. Francisco Woitel.»

Esta ceremonia se celebró á las once de la mañana en las salas consistoriales de la villa de Madrid el día 4 de noviembre (día del santo del Rey Carlos IV) del año 1806.

Comenzó con la lectura de la orden de fundación del reglamento de la Escuela; pronunciaron discursos dedicados á Pestalozzi y al nuevo establecimiento el Pre-

(1) Véase, en el *Diario de Madrid*, correspondiente al sábado 1.º de noviembre de 1806, págs. 524-525, la sección titulada «Noticias particulares de Madrid»

sidente de la Junta de la Escuela D. José María Puig y el Director del Instituto don Francisco Woitel; hizo ejercicios públicos, según el método de Pestalozzi, Agustín Petitpierre, cadete de nueve años, y «D. Manuel María de Arjona, Canónigo Penitenciario de la catedral de Córdoba prorrumpió con una excelente oda dedicada al S.º Generalísimo Príncipe de la Paz» (1).

La *Gazeta de Madrid* dió en los siguientes términos (2) noticia de la apertura de la Escuela Pestalozziana:

En el mismo día (3) se celebró la apertura de la Real Escuela de prueba por el Método de Enrique Pestalozzi, establecido en Madrid de orden de S. M. baxo la protección del Generalísimo Príncipe de la Paz.

Reunido ya un numerosísimo concurso de personas de ambos sexos en la sala Consistorial de la Villa, se dió principio al acto á las 11 de la mañana, por la lectura de la orden y del Reglamento con que se ha fundado.

Leyeronse después los nombres de los 30 discípulos niños y de los adultos discípulos observadores, que desean aprender el arte de enseñar el Método. En seguida pronunció un discurso elegante y muy apropiado al objeto y circunstancias del día, el Sr. D. Josef María Puig de Samper, Caballero pensionado de la Real Orden Española de Car-

(1) Véase en el legajo 2.379 del Ministerio de Fomento, Archivo general Central de Alcalá de Henares, la copia del acta de la Junta pública de la Comisión Pestalozziana celebrada el día 4 de noviembre de 1806 en la Sala Consistorial del Ayuntamiento de la villa para inaugurar la Escuela de Pestalozzi.

Con dicha copia, que lleva fecha del 5 del citado mes, se hallan el «Razonamiento del presidente de la Junta de Observación del método de enseñanza de Enrique Pestalozzi en la abertura (sic) de la Escuela de Madrid» y el «Discurso que con motivo de la solemne apertura de la Real Escuela Pestalozziana leyó el Capitán D. Francisco Woitel, Director de la misma Escuela».

(2) Véase la sección de noticias oficiales de Madrid de dicho periódico en las págs 944-945 en el número correspondiente al viernes 7 de noviembre de 1806.

(3) Martes de esta semana, ó sea, el día 4.

los III, del Consejo Supremo de Castilla y Presidente de la comisión nombrada por S. M. á propuesta del Sr. Generalísimo, para observar diariamente con suma exactitud los efectos de la nueva enseñanza. A continuación leyó otro discurso el Capitan primero del Regimiento de Wimpffen D. Francisco Voitel, Maestro director de la Escuela, y, para persuadir con hechos, dió una muestra del Metodo en la persona de su discípulo D. Agustín Petitpierre, Cadete de dicho Regimiento, de 9 años de edad, y con solo 9 meses de enseñanza (1).

Puestas las tablas á la vista del público, hizo varios ejercicios de diversos ramos del Metodo, enunciando sus respuestas en Castellano, en inglés, en alemán y en francés, de tal modo que denotaba saber con perfección lo que hacía y decía. Se le propusieron muchos problemas más fáciles, otros difíciles, y dos ó tres muy complicados, para cuya solución se necesita bastante tiempo y cabeza despejada por los métodos abstractos de la común enseñanza.

El niño los resolvió todos al golpe, y demostró *el por qué*, desmenuzando las operaciones mentales hechas con rapidez en su entendimiento por medio del artificio maravilloso de las tablas. Y como nadie puede figurarse estos efectos, ni de oídas, ni aun con las lecturas de los libros de Pestalozzi, sino unicamente viendo a un niño adoctri-

nado por el Método; el Maestro Director propuso y rogó al ilustre auditorio que hiciesen preguntas á su arbitrio para remover toda sospecha. Los circunstantes manifestaron estar convencidos y los Caballeros don Francisco Amorós, Oficial de la Secretaria del Despacho de la Guerra y D. Juan Quintana, de la de Hacienda propusieron dos problemas complicados, que resolvió el niño con igual prontitud, y demostró con igual acierto que los anteriores, habiendo merecido unánimes y repetidos aplausos. Los individuos de la comisión repartieron á los concurrentes ejemplares impresos del Reglamento; y por último D. Manuel Maria de Arjona, Canónigo Penitenciario de la Catedral de Córdoba, leyó una oda dedicada al Excelentísimo Sr. Príncipe de la Paz, restaurador de la gloria Española, con motivo de la fundación de esta Escuela, que baxo sus auspicios podrá ser el principio de una reforma sólida en la enseñanza primaria (1): para lo qual, enterado de las ventajas del Metodo, quiso antes de ahora S. E. ver por sí mismo una muestra de los ejercicios, y para ello se presento en su casa la comision el sabado 25 de Octubre, acompañada del Maestro Director y del niño, quien con el mayor despejo dió entónces igual testimonio de sus progresos y utilidad del Método que en la función presente.

El espectáculo de los niños y discípulos observadores; el jubilo de los padres de familia, viendo la perspectiva que se ofrece á sus hijos para ser vasallos útiles; los discurs-

(1) Agustín Petitpierre nació en Cartagena hacia el año 1798; fué nombrado cadete sin antigüedad el 13 de noviembre de 1804, esto es, á los seis años de edad; subteniente sin antigüedad el 27 de junio de 1807 y cadete con antigüedad el 5 de agosto de 1809. Siguió la carrera militar hasta alcanzar el empleo de Coronel graduado, Capitán de la Guardia Real de Infantería.

Sirvió primeramente en el Regimiento de Infantería de Wimpffen, y á él volvió cuando se formaron de nuevo los cuerpos suizos.

Tomó parte en varias acciones de guerra, y ya retirado fué oficial 1.º amovible de la Secretaría de la Capitanía general del Ejército y Principado de Cataluña.

En su hoja de servicios, que se halla en el Archivo general militar de Segovia, legajo 321, sala del Cordón, consta que fué «purificado de su conducta política y militar durante la Epoca Constitucional por la Junta Militar del Principado de Cataluña en acuerdo de 24 de Setiembre del último año [1841].»

(1) Ni en los papeles del Real Instituto Militar Pestalozziano que hay en el Archivo general central de Alcalá de Henares en el legajo núm. 2.379 del Ministerio de Fomento, ni en los periódicos que entonces se publicaban en Madrid se halla el texto de la oda de Arjona.

Tampoco está incluida dicha poesía entre las del citado autor que se hallan en la colección de *Poesías selectas castellanas desde el tiempo de Juan de Mena hasta nuestros dias escogidas y ordenadas* por Don Manuel Josef Quintana (Tomo IV. Madrid. 1830.), ni en la colección de obras poéticas del canónigo sevillano que contiene en las págs. 513-514 el tomo 63 de la *Biblioteca de Autores Españoles*.

Probablemente dicha poesía quedó inédita.

sos leídos, las señales de aprobación general, los deseos de que prospere este Establecimiento; todos estos motivos son poderosos para inspirar el amor más acendrado al augusto Monarca que tanto se desvela por mejorar la educación, y el más vivo reconocimiento á la protección que dispensa el señor Generalísimo á este Real Establecimiento (1).»

El 10 de octubre de 1806, el Príncipe de la Paz, desde el Real sitio de San Lorenzo, ofició á D. Pedro Cevallos remitiéndole un estado de los discípulos menores de la Escuela Pestalozziana, otro (2)

(1) En el número XCIII de *Minerva* ó *El Revisor general*, correspondiente al 21 de noviembre de 1806, página 119, en la sección titulada «Boletín de noticias diarias», se halla una muy sucinta de la «apertura de la Real Escuela de prueba por el método de Enrique Pestalozzi».

Esta noticia dice, sin duda alguna por errata, que la apertura se verificó el día 7 de noviembre, cuando consta que fué el 4, día del Santo del Rey Carlos IV.

De la apertura de la Real Escuela Pestalozziana hay también noticia en el número del *Mercurio de España* correspondiente al 30 de noviembre de 1806, págs. 313-316; pero no se transcribe porque su texto es casi igual al que se publicó en la *Gazeta de Madrid*.

(2) Al final de esta página y de la siguiente, se halla una copia de dichos estados con los tres primeros nombres de cada uno.

de los discípulos observadores y el Re-

Entre los alumnos de la Escuela de Pestalozzi figuran, además del citado Jaramillo, D. Vicente Naharro, don José Mariano Vallejo y D. Narciso Herranz y Quirós, que fueron muy conocidos como maestros y profesores en aquella época.

También figuraba entre estos alumnos Gaspar Neff, que más tarde fué auxiliar de Voitel y profesor de Gimnasia del Infante D. Francisco de Paula (a).

Los nombres de los primeros alumnos del Instituto Pestalozziano de Madrid se hallan en la pág. 70 de la obra ya citada: *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807*.

Los fundadores del Instituto Militar Pestalozziano no se propusieron solamente educar niños según el sistema de Pestalozzi, sino hacer del Instituto una Escuela práctica pestalozziana para que los maestros y profesores aprendieran el sistema por medio del ejemplo y la imitación.

(a) Gaspar Neff nació en Saint Gall, Suiza, hacia el año 1769; fué cadete y subteniente del Regimiento de Suizos de San Gall, Conde de Thurn; Teniente del de San Gall, Ruttiman; Capitán 2.º y 1.º en el ambulante de Ruttiman, y Capitán 1.º en el de Réding, n.º 2.

Neff cursó Matemática en la Real Academia de Barcelona desde 1.º de julio de 1789 hasta 1.º de octubre de 1792, y el 15 de enero de 1808, por Real orden fechada en Aranjuez, se le concedió el grado de Teniente Coronel de Infantería.

Véanse en el Archivo general militar de Segovia, legajo 63, Sala Capilla, las hojas de servicio y otros papeles de Gaspar Neff. Entre ellos se hallan unas notas en las cuales se declara que el Rey concedió á Neff el grado de Teniente Coronel por los méritos que contrajo en el Instituto Real Pestalozziano y que el expediente se hallará en fechos de la Secretaría, y en el mismo en que se concedió plaza del Consejo de Indias á D. Francisco Amorós.

Estado número 1.º [que es de niños].

NOMBRES DE LOS DISCÍPULOS	SU EDAD	PADRES Y DESTINOS DE ESTOS	Estado de instrucción en que se hallaban cuando entraron en la Escuela.	Carácter y genio que anunciaban por los signos exteriores y la relación de sus padres.	Días que no han concurrido á la Escuela.	Observaciones particulares sobre su aplicación y progresos.
D. Antonio Amorós.	5 años y 3 meses.	D. Fran.º, Oficial de la Secretaría de Guerra.	Sabía deletrear y una multitud de resoluciones geométricas al principio de este año pero se suspendió su instrucción así que se supo iba á establecerse la enseñanza de Pestalozzi.	Vivísimo, es sólido al mismo tiempo; bien constituido y adelantado en el desarrollo de facultades físicas y morales.		
D. Manuel Amorós.	2 años y 1 mes.	Idem.	Nada sabe y entra sólo para probar si comprende algo, como es posible y está entretenido.	Serio, tenaz y penetrante, muy crecido y robusto; articula algunas palabras.		
D. Joaquín Mora y Piscatori.	6 años y 1 mes.	D. Pedro, Intendente de la Provincia de Madrid.	Conoce algunas letras.	Vivísimo, agudo y flaco; pero de fibra fuerte, y elástica; tiene excelentes disposiciones y es dócil.		

glamento de dicha Escuela (1), para que, caso de que todo mereciese la aprobación de S. M., pasase D. Pedro Cevallos las órdenes convenientes al decano

Estado número 2.º [que es de discípulos observadores].

NOMBRES DE LOS DISCIPULOS Y SUS DESTINOS	SU EDAD	PADRES Y DESTINOS DE ESTOS	Estado de instrucción en que se hallaban cuando entraron en la Escuela.	Carácter y genio que anunciaban por los signos exteriores y la relación de sus Padres.	Días que no han concurrido á la Escuela.	Observaciones particulares sobre su aplicación y progresión.
D. Guillermo Xaramillo, Maestro de Gramática.	»	»	Latino, filósofo y Profesor de Gramática Castellana con mucho crédito. Posee la taquigrafía.	Vivo y de genio perspicaz; ganará mucho con este método porque carece de principios exactos.		
D. Angel Monasterio, Escultor.	29 años.	D. Pedro, Escultor.	Matemático, Dibujante y Escultor. Entra para aprender el método y llevarlo á Sanlúcar.	Constitución villosa y fuerte, perspicaz, ingenioso, exacto en sus cálculos, dócil á la razón é inflexible para los errores: cuando se entusiasma es activo y parece apático quando no le interesa un objeto.		
D. Ramón Benito, Oficial de la Lotería.	21 años.	D. Francisco, Oficial que fué de la misma renta.	Matemático, Botánico, Taquigrafo, Gramático y Filósofo; posee el Latin, Francés é Italiano.	Blanco, rubio y de temperamento frío, pero parece penetrante.		

Estos cuadros representan una plausible, aunque rudimentaria, observación psicofísica de los alumnos.

(1) El texto de este primer Reglamento de la Escuela de Pestalozzi, y el original manuscrito se halla en el citado legajo del Archivo general Central de Alcalá de Henares, dice así:

Reglamento para gobierno de la Escuela Pestalozziana que se establece en Madrid por orden del Rey nuestro Señor, bajo la protección del Señor Generalísimo Príncipe de la Paç.

Art. 1.º Para enseñar el nuevo Método de educación primaria de Enrique Pestalozzi, y observar sus ventajas sobre los métodos antiguos, se establece en Madrid una Escuela, bajo los principios que ha dictado el Señor Generalísimo, y se ha dignado aprobar S. M.

2.º El curso de esta enseñanza durará un año, contando desde el día que se abra; y concluido que sea, dispondrá el Gobierno si ha de continuarse, y en qué términos.

3.º Don Francisco Voitel, Capitán primero del Regimiento de Suizos de Wimpffen, es el Maestro Director de esta Escuela; habiéndolo elegido por las pruebas que ha dado de idoneidad, y porque aprendió el sistema en el mismo Instituto de Pestalozzi.

4.º Se destinará esta instrucción por ahora, principalmente, á los hijos de Oficiales del Ejército, ó á los Cadetes de menor edad; pero esto no impedirá que se admitan otros niños, hijos de personas de distincion, como ya se ha verificado.

5.º Se dividirán los discípulos que concurran á aprender en dos clases: la 1.ª, de discípulos de menor

edad, que comprenderá todos los que no hayan cumplido diez y seis años; y la 2.ª, de discípulos observadores, donde se incluirán los Maestros de primeras letras, y otras personas, que por amor á los progresos de la instrucción pública, ó por una laudable curiosidad de observar tan ingenioso Método, soliciten concurrir á la Escuela.

6.º En la primera clase de los discípulos de menor edad solo habrá treinta por aora, y veinte en la segunda; pues ni la capacidad de la casa permite otra cosa, ni un ensayo y observacion filosófica podrian egecutarse bien si fuese muy numeroso el concurso.

7.º Las horas precisas en que han de concurrir todos los discípulos á la Escuela serán desde las nueve de la mañana hasta la una en invierno, y desde las siete hasta las doce en verano; y el Director avisará la variación de horas quando hubiese de verificarse.

8.º Nada contribuirán los discípulos por este primer año de ensayo; pero se procurará que vayan limpios, aunque vestidos con sencillez y sin lujo.

El aseo y el orden en todo son dos principios á que no puede faltarse en una Escuela Pestalozziana.

9.º Toda falta que hicieren en la asistencia á la Escuela se anotará para los fines que se indicarán más adelante.

10.º El Director D. Francisco Voitel establecerá el método que crea conveniente para la enseñanza; y ninguno de los observadores le interrumpirá en público con reparos ó advertencias, por muy oportunas que le parezcan; pero podrán manifestar sus observaciones cuando los jó-

del Consejo de Castilla y demás personas que hubieran de concurrir al cumplimiento de lo que el Reglamento disponía.

venés no estuviesen presentes, y discurrir sobre ellas según corresponde al interés y dignidad del asunto.

11.º Dos días á la semana se enseñará la doctrina cristiana á los niños, y tomará á su cargo esta importante ocupación el Abate D. José Miguel Alea.

12.º Por varias consideraciones particulares no se determina actualmente que haya Escuela sino por las mañanas; pero como ha manifestado la experiencia que los muchachos se hallan contentísimos siguiendo esta enseñanza, aunque sea ocho ó diez horas cada día, y como de oír y estar más tiempo con el Director resultará que progresen más, los padres ó parientes que quieran enviar por la tarde á sus niños, para que pasen con él dos ó tres días determinados de cada semana, proporcionarán á los discípulos una positiva ventaja; pues como no hay palabra ni acción en este Método que no se dirija á un fin útil y recomendable, contribuirán mucho estos paseos á sus adelantamientos en varias líneas. El Director determinará los días y la hora en que saldrá á pasear con sus discípulos, y no se esperará á ninguno pasada la hora que se hubiese prescrito.

13.º Mereciendo al Gobierno la mayor atención todo descubrimiento que pueda interesar á la mayor felicidad é ilustración de los hombres, ha resuelto exáminar las circunstancias y calidades del de Pestalozzi con aquella circunspección y sabiduría que son precisas en objetos de tanta importancia y trascendencia, y á este fin ha formado una Comisión, compuesta de personas de carácter, juicio y talento; cuya organización y obligaciones se determinan en los artículos siguientes:

14.º Se compondrá dicha Comisión de un Presidente, y lo será el Sr. D. José María Puig de Samper, del Consejo Supremo de S. M. y Caballero pensionado de la Real y distinguida Orden Española de Carlos III: de un Vice-Presidente, para cuyo encargo se nombra al Presbítero D. Juan Andújar, Editor de las obras de Pestalozzi: de cuatro individuos de la Sociedad de Madrid, cuales son el Teniente de Navío D. Felipe Bauzá, D. Juan Antonio Almagro, D. José Costa y Gali, y el Abate D. José Miguel Alea. Por último tendrá un Secretario esta Comisión en la persona de D. Magín Ferrer y Sarría, que lo es actualmente de la clase de Industria de la misma Sociedad Madrileña.

15.º Cuando avise el Director que se hallan prontos todos los artículos necesarios para abrir el curso, se determinará el día, y avisará al público por medio de la *Gazeta* y del *Diario*.

16.º Asistirá la Comisión completa para autorizar la apertura del curso y acreditar el interés que se merece.

17.º El Presidente, Vice-Presidente, Secretario y demás individuos concurrirán siempre que quieran á la Escuela; pero con el fin de que se asegure la presencia continua de uno de los Comisionados, formarán su escala de alternación, como mejor les parezca, en una junta que celebrarán antes de abrirse el curso, así para arreglar este punto, como para determinar el día que ha de empezar.

18.º El individuo de la Comisión que se halle de turno asistirá á la misma hora que los discípulos, y anotará en un registro, que se preparará para este fin, los que no concudiesen á la Escuela, y las demás observaciones que

La misma Real orden por la cual se aprobó el Reglamento de la Escuela de Pestalozzi contiene el nombramiento de

ténga por convenientes, llevándose un diario exacto de todo lo que ocurra digno de atención.

19.º Este registro será reservado para solo los individuos de la Comisión, y se custodiará en una mesa, que estará destinada para el que asista diariamente.

20.º El Secretario formará al fin de cada mes un resumen de todos los apuntamientos hechos por los Comisionados para dar cuenta en la junta general de la Comisión que se ha de celebrar el día 1.º de todos los meses en casa del Presidente ó en la misma Escuela.

21.º Para notar las actas de la Junta habrá otro registro á cargo del Secretario, y se dará cuenta al Rey nuestro Señor, por medio del Protector del establecimiento el Excmo. Sr. Príncipe de la Paz, del resultado de las observaciones del mes anterior.

22.º Si antes ocurriese alguna novedad digna de atención, y de ponerse en noticia del Gobierno, avisará el Individuo comisionado al Presidente de la Comisión, quien dispondrá que el Secretario cite á junta extraordinaria para tratar del asunto, y determinar lo conveniente.

23.º Si el Director tuviese por oportuno que se celebre algun examen, lo manifestara al Presidente, y determinando este el día, concurrirá con toda la Comisión á presenciarlo.

24.º Como es posible que la Comisión reúna antes del año los datos necesarios para convencerse de las ventajas ó desventajas del nuevo Método, queda á su arbitrio anticipar la época de su informe, siempre que pueda fundarlo en observaciones exactas y hechos innegables.

25.º Sea cual fuese el éxito de la nueva enseñanza si llegase el término del año que se prescribe al curso sin haber querido anticipar su juicio la Comisión, celebrará la duodécima y última junta general; reconocera el resultado de todas las anteriores, y dará parte de sus observaciones, y de lo que opine acerca del nuevo sistema.

26.º En los días de paseo que determine el Maestro Director, concurrirá también á él uno de los individuos de la Comisión; pues el objeto es no dejar un instante de observar á los discípulos y al Maestro, para seguir sin interrupción y con esmero todos los progresos de la enseñanza. Si notase alguna cosa digna de atención, la apuntará en el registro, distinguiendo que fué en el paseo de la tarde.

27.º Por medio de la *Gazeta* y otros periódicos sabrá el público el resultado general de este ensayo, y las demás circunstancias que considerase el Gobierno dignas de su noticia.

28.º Para la admisión de nuevos discípulos, hasta completar el número prefijado en las dos clases, ú ocupar las vacantes que dejasen los que no pudiesen concurrir á la Escuela por algun motivo particular, se seguirá el mismo sistema establecido hasta aquí.

29.º Los dos estados que acompañan á este Reglamento indican el orden que debe observarse; las circunstancias que deben tenerse presentes; y en ellos se incluirán los nuevos discípulos que admita el Señor Generalísimo, y la Comisión los devolverá cuando dé cuenta del resultado de sus observaciones con las notas que juzgase oportunas.

30.º El Maestro Director asistirá á las juntas generales ú extraordinarias siempre que lo considere preciso el

la Comisión que había de «celar sobre dicha Escuela» á favor de D. Felipe Bauza,

que las presida; y satisfará de palabra, ó por escrito á las preguntas que le hiciere la Comisión acerca del Método y demas incidentes que puedan ocurrir.

31.º Como el benéfico Pestalozzi está descubriendo diariamente nuevas aplicaciones de su ingenioso sistema, sostendrá el Maestro Director su correspondencia con él, y trasladará á la Comisión del Gobierno todas aquellas noticias que considere puedan interesar para el mejor desempeño del encargo que se le confia.

32.º Se preguntará á todos los discípulos si han pasado las viruelas ó sido vacunados: el que no se hallase en uno de estos dos casos no sera admitido, pues el Gobierno no quiere obligar precisamente á que se adopte una práctica y remedio tan seguro y acreditado; pero puede y quiere alejar de sus establecimientos aquellas personas que estén espuestas á infestarse ó infestarlos.

33.º Puede llegar el caso de que se figen los principios de educación con tanta exactitud como los axiomas matemáticos. Con este fin se procurarán reunir una serie de verdades, que acredite la esperiencia pueden ser universales y absolutas, y cuya aplicación se observe en el Método Pestalozziano. Por ejemplo: La verdad y la sinceridad forman la base de esta educación: no hay otro premio que el de un moderado elogio de las buenas acciones y aciertos de los discípulos, no hay otro castigo que el de la vergüenza de haber desmerecido el aprecio del Maestro y demás gentes: cuando la aplicación es forzada, y no voluntaria, no produce efecto alguno bueno, y se pierde el tiempo: no se conoce otro descanso que el de la alternación de las ocupaciones: si no se desarrollan las facultades intelectuales al mismo tiempo que las físicas, la educación es imperfecta, y no se saca todo el partido que se puede de unas y otras: ninguna metáfora puede usarse en un buen sistema de educación; todo sentido ha de ser recto y sencillo, como lo es la naturaleza: el tono de la autoridad debe ser dulce y firme, pero jamás amenazador: para que los niños sean obedientes es preciso hacer agradables las cosas que se les manden: es menester economizar las órdenes si se quiere que sean obedecidas; y cuando se llegue á mandar una cosa han de ser inflexibles en su observancia los que la ordenaron: las acciones generosas de los niños perderían todo su mérito é importancia si fuesen premiados con objetos materiales, pues inspirándoles otro interes se sofocaría el principio de nobleza que se las dictó: el peor sistema de educación es aquel que produce mayor número de hipócritas ó embusteros; y el mejor el que forma mayor número de hombres sinceros y veraces: no hay situación mas despreciable que la del ocio, ni ocupación mejor que la que produzca mas utilidad á nuestros semejantes.

Con esta serie de verdades, y otras que puedan observarse aplicadas en el nuevo Método de Pestalozzi, se deducirá si es ventajoso ó perjudicial, y podrá la Comisión llenar completamente sus fines, y juzgar con filosofía y política las consecuencias que ha de producir en la educación pública. Así corresponderá á la confianza que depositan en ella el Rey nuestro Señor y su Generalísimo y así podrá resolver el Gobierno con el acierto y la seguridad que exige un objeto de esta gravedad.

San Lorenzo 10 de Octubre de 1806.»

Este Reglamento fué aprobado de Real orden, según consta en un oficio dirigido desde San Lorenzo el 18 de dicho mes al Sr. Duque de Aliaga, presidente de la So-

D. Juan Antonio Almagro, D. Josef Costa y Gali, el abate D. Josef Miguel Alea y D. Magín Ferrer y Sarria (1), y el día 18 de los citados mes y año (2), D. Juan Andújar fué nombrado Vicepresidente de la Comisión de la Escuela Pestalozziana (3).

«Establecido ya el Instituto con los cien discípulos niños y cincuenta observadores, se nombraron por el Señor Generalísimo los cuatro Ayudantes que prescribe el artículo 6.º Ayudante primero Don Andrés Sméller, Ayudante segundo Don Francisco Stúder, Ayudante tercero Don Jorge Burgermeister, cuarto Ayudante Don Agustín Petitpierre» (4).

Voitel quiso tener á su lado más auxiliares prácticos en el sistema de Pestalozzi: al efecto, se dirigió al Instituto de Yverdón y «Hopf le recomendó á Stúder (5), de

ciudad Pestalozziana. De este acuerdo se había dado noticia oficial al Príncipe de la Paz el día anterior. Véase en el Archivo general Central de Alcalá el legajo número 2.379 del Ministerio de Fomento.

(1) De este acuerdo tuvo noticia oficial el Príncipe de la Paz el día 17 del citado mes.

(2) Octubre de 1806.

(3) Véase el citado legajo del Archivo general Central de Alcalá de Henares.

(4) Pág. 70 de *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807.*

Respecto del número y nombre de los primeros ayudantes de Voitel se advierten algunas diferencias en los textos vistos, pues mientras la citada obra hace la enumeración transcrita, una relación que, por vía de nota, se halla al final de una carta que Schméller escribió á Pestalozzi el 28 de noviembre de 1806, declara que dichos auxiliares, eran, además de Schméller, Petitpierre y Antoni, que apenas contaban 15 años, y Stúder que aún residía en Yverdón.

La relación de auxiliares de Voitel hecha por Schméller coincide además con la que Wiessand hace en la carta que dirigió á Pestalozzi el 28 de marzo de 1807.

Voitel ganaba 12.000 reales y Schméller 4.000. Ambos estaban además atendidos en su manutención por cuenta del Instituto.

Andújar y otros auxiliares colaboraban gratuitamente.

Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, págs. 117-118.

(5) De Stúder y de Wiessand da Morf (véanse las páginas 117-118 del tomo citado) las siguientes noticias:

«Studer tomó á gran empeño en Iverdon su preparación para el magisterio, teniendo tanto más motivo para

Thun, su amigo de la infancia, joven inteligente y activo que habia buscado hasta entónces en vano la profesion que le conviniese, pero que podia servir perfectamente para este objeto, y formarse en Iverdon en pocos meses para ejercer la enseñanza. Pestalozzi y los demás maestros aprobaron la propuesta.

economizar tiempo, cuanto que estaba poco formado al entrar, y debia marchar á España á principios de 1807.

Sus apuntes autobiográficos le presentan como un joven cuya vida está llena de alternativas. El período de su desarrollo espiritual y físico, coincidía con la época revolucionaria en los valles de los Alpes; aprendió varios oficios, sin ocuparse en ninguno, y estaba entregado á una ociosidad forzada por su delicada salud. En verano de 1806, cuando Voitel fué llamado á Madrid, buscó un auxiliar en Iverdon, y un amigo de la infancia propuso á Stüder dicho puesto, que aceptó sin titubear, cambiando gusto el lejano horizonte por las verdes colinas de su patria.

Pasó al lado de Pestalozzi parte del invierno; con él y los demás maestros (Krusi, Schmid, Tobler, Hopf, Niederer), aprendió la práctica de la enseñanza, y se asimiló el espíritu humanitario que respiraba aquella paternal casa. En Enero de 1807 recibió de Voitel el título de profesor en el *Real Instituto* de Madrid, saliendo inmediatamente para España, acompañado del sajón Wisand.

Visitó primeramente, en Tarragona, la escuela del regimiento Wimpfen, donde halló, en lo general, muy poco del espíritu de Pestalozzi, cuyos libros elementales servían más de mecanismo que de propio trabajo, y cuyo principio fundamental de enseñanza, la intuición clara y firme, estaba demasiado en olvido, sobre todo con los pequeños. Los discípulos mayores de Voitel le gustaron más.

Continúa su viaje, llegando el 5 de Marzo á Madrid, donde entró acompañado de Voitel y Schmeller, que habian salido á esperarle; vió admirado cómo saludaban á sus acompañantes, lo mismo individuos con uniforme que vestidos de chaqueta; cómo se les agrupaban alrededor alegres muchachos enviando un cariñoso *abur* al señor director. Ya en el hospital de los Portugueses se acomodó en el más apartado rincón, viendo en el rótulo del *Instituto* su destino y el campo de grandes sucesos posteriores.

Alegres habitaciones le brindaban morada familiar; estaban pintadas al fresco por Voitel (que en los ratos robados al sueño se habia hecho hábil pintor), y en su escritorio halló, con agradable sorpresa, una vista de Iverdon, obsequio del artista.

Recibiólos la mujer de éste y el segundo Pestalozzi, Anduxar; al poco rato se hallaban sentados al tradicional brasero todos juntos; españoles, suizos, alemanes, curas, militares, damas y maestros, con la mayor familiaridad.

Parecido relato de su acogida hace Wisand; á quien también se ofreció casa y mesa en aquel espacioso edificio, cosa que aceptó, decidido á practicar también allí la enseñanza durante algunos meses al ménos.»

Y respecto de Wiesand, el confidente de Amorós, el que en 28 de marzo de 1807 se llamaba hijo de Pestalozzi en carta que escribió al famoso pedagogo suizo, dice el citado Morf:

«Los informes de los maestros del *Instituto* acerca de este hombre le hacen aparecer en un lugar muy favorable.

Stüder aceptó con el mayor gusto el nombramiento, y en el otoño de 1806 marchó á Iverdon para hacer su aprendizaje de los métodos» (1).

Voitel tuvo gran confianza en la nueva Escuela, y así, á los pocos días de inaugurada, escribió á su amigo Hopf las siguientes expresivas cartas (2):

«Mi amigo del alma: La cosa marcha á maravilla. Estoy al frente del *Real Instituto Pestalozziano* que se honra con la más distinguida proteccion del Gobierno y del noble

Segun se infiere de varias cartas, ya á raiz de su viaje á España manifestaba Wisand, que no lo emprendía por devocion al método pestalozziano ni á otro alguno, sino que trabajaba en pró de una cultura humana, la cual tenía pensamiento de realizar en el *Instituto* de Madrid. Fué allí recibido como un hermano; por mediacion de Voitel le hizo el Príncipe de la Paz señalar alojamiento en la casa; aquel mismo lo sentó hospitalariamente á su mesa, proclamándole miembro de su honorable familia lo condujo ante las personas más dignas é importantes y lo presentó á Godoy. Cuando Schmeller le advirtió que debia dar gracias al Príncipe en tal ocasion por su acogida en el *Instituto*, contestó Wisand: «El es quien me debe agradecimiento, porque me ocupo en este asunto;» presuncion que no puede menos de extrañarse, y más aun el que él censurase sin compasion *El Libro de las madres*, las tablas de Pestalozzi y su teoria de las formas, declarando, en fin, extraordinariamente defectuosos los métodos del maestro, y que pretendia establecer él uno nuevo para la educacion del hombre.

Al cabo esta, su característica arrogancia hubo de molestar aun á las personas de más bondadosa índole, lo mismo que su conducta en la casa. Manifestábase muy incomodado porque no se hacia caso alguno de sus opiniones; pronto abandonó el *Instituto* y buscó acomodo en la poblacion, diciendo desde entónces á cuantos querian escucharle que el método de Pestalozzi era en extremo imperfecto; que con la proteccion que el Gobierno le concedia podia hacerse cosa mucho mejor si se le secundaba.

Cabe sospechar con mucha verosimilitud, segun todo lo que por entónces venia haciendo (Julio de 1807) que servia de instrumento para alguna intriga urdida contra el *Instituto*, y el método en que se fundaba. Su porte fastuoso, muy ajeno al estado de sus recursos, no hacia sino robustecer esta presuncion. Para mayor abundamiento, Amorós recibió bajo su especial proteccion á aquel despedido, y le extendió una certification honorifica para hacer de ella el uso que mejor le pareciese.» Véase la página 121 del tomo XI del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

Deshechos los establecimientos de enseñanza pestalozziana en España, Schmeller y Stüder volvieron á su país natal (a).

(1) Morf, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 89.

(2) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 117.

(a) Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 237.

príncipe de la Paz; todos los inconvenientes políticos han caído por el suelo; ha triunfado el método de Pestalozzi, y el nombre del gran suizo es más conocido y honrado en España que en su patria. Tengo 100 alumnos, y trabajo extraordinariamente. Le remito un ejemplar del retrato de Pestalozzi, que se ha grabado en Madrid: los libros elementales se publicarán en breve; ya se han impreso tres cuadernos.

No puede V. hacerse una idea del grado de elevación y firmeza á que ha llegado el establecimiento. Quedan tan felizmente salvados cuantos obstáculos han ocurrido desde el principio y durante tres años, y se ha edificado tan delicada y firmemente respecto á los que puedan aún sobrevenir, que nada debe ya temerse; felicitémonos de ello.»

Poco tiempo después—6, Enero, 1807—escribía Voitel á dicho amigo suyo:

«Nuestro *Real Instituto* sigue caminando con paso firme y majestuoso; pero tengo que trabajar con tal afán, que apenas me quedan un par de horas para dormir. Con el poderoso amparo del príncipe, comienza á brillar espléndidamente el método; tengo discípulos de las primeras familias de la nación. Son tan sorprendentes sus progresos, que todo el mundo bendice el nombre de Pestalozzi.

Más nada debemos omitir que conduzca á la feliz realización de mi empresa. Suplico al Sr. Stúder, en nombre de nuestra amistad, que no demore ya su viaje; le esperamos con impaciencia. Será mil veces bienvenido el Sr. Wisand (1). Viviremos y comeremos juntos. Como hace su viaje con Stúder, no necesita más recomendación. Mañana escribiré á éste.»

Por entonces se hizo propaganda del sistema de Pestalozzi en el *Diario de Madrid*, donde se publicaron los artículos

que á continuación se extractan ó se reproducen íntegros.

«*Carta á un amigo que deseaba con ansia tener alguna noticia de la Escuela de Pestalozzi.*»

Esta carta, que fué publicada en los números del *Diario de Madrid* correspondientes al miércoles 3, jueves 4 y viernes 5 de diciembre de 1806, págs. 647-648, 651-652 y 655-656, y lleva como firma las iniciales J. F. D. O., declara que el sistema de Pestalozzi ha seguido en su sistema de enseñanza el orden mismo de la naturaleza; defiende la conveniencia de que el punto de partida sea en dicho sistema la enseñanza de la Aritmética y la Geometría, y aplaude la gradación de los métodos pestalozzianos, sus procedimientos intuitivos y las lecciones de anatomía humana que se dan á los niños sobre su propio cuerpo.

El mismo *Diario de Madrid* correspondiente al miércoles 28, jueves 29, viernes 30, sábado 31 de enero, domingo 1.º y lunes 2 de febrero de 1807, págs. 109-110, 113-114, 117-118, 121-122, 125-126 y 129-130, publicó otra

«*Carta á un amigo deseoso de saber los verdaderos adelantamientos del Instituto Pestalozziano, de quien ya tenía buenas noticias, y que poco ha le han confundido con algunos cuentos, absurdos y ridículas extravagancias que le han contado.*»

Dicha carta, que lleva como firma las iniciales F. D. O. y es del mismo autor que la anterior, contiene una exposición del método de Pestalozzi en el Instituto Militar Pestalozziano de Madrid, y de este documento son los párrafos que se transcriben á continuación:

«Esto era, amigo mío la Escuela de Pestalozzi como un mes ha. En el día no se limita como una simple escuela de enseñanza de estos ó los otros principios particulares sino

(1) Teólogo de Sajonia que vivía en Yverdón y manifestó deseos de acompañar á Stúder á España.

En la traducción castellana se le llama constantemente Wisand; su apellido correctamente escrito era Wiessand

que se ha extendido á ser un inapreciable Liceo que abraza todas las partes de una perfecta educación. Confiesole á vmd. sin ninguna ponderación que pocos ó ningun establecimiento habrá llegado tan pronto en parte alguna á tal grado de perfección. El día 4 de Noviembre anterior se hizo con la magnitud que vimos y se anunció en la *Gazeta*, su apertura como una simple escuela que enseñaba una parte del sistema de Pestalozzi. El día 1.º del corriente Enero convidados los padres y parientes de los discípulos niños; con asistencia de ambas Juntas de Comisión y de un lucidísimo concurso de personas, las más ilustres y condecoradas, se hizo la apertura de los juegos gimnásticos se colocó sobre la puerta principal el escudo de armas con que ha sido ennoblecido el Instituto; y por medio del Discurso Inaugural que se leyó, se dió al público una completa idea de la portentosa extensión del sistema Pestalozziano.

En fin no se pone menos cuidado en la educación moral y religiosa de los niños (1) no solo se destinan dos tardes á la semana para la enseñanza de los dogmas sino que todas las acciones de los individuos, los principios que se establecen para saberse conducir en la vida privada y pública y hasta las mismas paredes de las salas que reúnen á los alumnos no respiran sino las ideas más sublimes de honor, de gloria y de virtud. Adonde quiera que los niños convierten sus ojos encontraran poderosos estímulos para obrar bien. En una parte leo: «La verdad y la sinceridad forman la base de la educación Pestalozziana»: En otra «Las acciones generosas de los niños perderían todo su mérito é importancia si fuesen premiadas con objetos

(1) La doctrina cristiana que se les enseña es por el catecismo del P. Ripalda que es el que está probado en esta diócesis. Se hace como en todas partes y sin más diferencia en los progresos que la que depende de la diferente disposición de los niños y alguna más atención de parte de sus padres ó de sus maestros.

materiales: pues inspirándose otro interés, se sofocaría al principio de nobleza que las dictó». Del mismo modo leo en otra parte: Que «El mejor sistema de educación es el que forma mayor número de hombres sinceros y veraces etc». Estas son las imágenes que se presentan á la inocente curiosidad de los niños para que llenen su alma de ideas de gloria y de justicia que influyen en el resto de sus operaciones: En suma todo conspira á dar al Estado los hombres que más necesita formándoles el entendimiento, el cuerpo y el corazón. Y últimamente como que cuanto se anuncia son verdades puras, claras y sencillas, y que hacen parte de alguna ciencia importante no puede dudarse sin temeridad de la utilidad prodigiosa de este Instituto.

Fuera que de la gran ventaja de este Método lleva al antiguo aun en la parte intelectual, es que antes el niño perdía los primeros años de su vida sin podersele aplicar á ninguna ciencia porque en todas suponía cuando menos, saber leer y escribir lo que ocupaba regularmente sus diez primeros años. En el sistema de Pestalozzi al contrario superando con facilidad esta gran barrera por medio de imágenes intuitivas de las unidades y de las líneas, se les hace aprender los principales elementos de la Aritmética, Geometría y Diseño al tiempo mismo que aprenden á leer y á escribir también con más inteligencia que antes.

Antes de esto por medio de la descripción analítica de su cuerpo se les familiariza ya con la importante ciencia de analizar; al tiempo que va perfeccionándose en la pronunciación. Considere vmd, pues si esta prodigiosa economía de tiempo con que se trabaja en cultivar la razón del niño abandonado antiguamente en los primeros años, es de poca importancia y si cabe en su elogio y ninguna ponderación. Estas ventajas y tratamientos se observa diariamente en el Instituto. Con todo sea vmd. cauto en no dexarse prevenir por informes de personas que fallan

sin examinar como deben, asunto de tanta gravedad ni por las ponderaciones confusas de hombres más celosos que discretos.

Disimule vmd. si no he acertado á expresarle las muchas circunstancias que tanto deben recordar á dicho Instituto Pestalozziano; pues siendo su mérito real y conocido por las gentes de mayor ilustracion debe estar independiente de todas las impropiedades, defectos y aun errores aunque yo y cualquier otro hayamos podido pintarlo. Quedo como siempre deseoso de dar á vmd nuevas pruebas de mi afecto y de la consideración con que me repito su servidor Q. B. S. M.

F. D. O.»

En el *Diario de Madrid* correspondiente al domingo 11 de enero de 1807, págs. 41-43, y bajo el epígrafe de «Educacion», se halla también una carta que trata del sistema de educación del célebre Pestalozzi y de cómo se practicaba en el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid.

Y de esta carta, que firma *El Maestro desengañado*, son los siguientes párrafos:

«Entran los niños en la escuela y se sorprenden al ver en el Maestro Director y en todos los que concurren al Instituto Pestalozziano unos verdaderos amigos (1) que á porfía se empeñan en acariciarlos pero de un modo respetuoso; no oyen el tono amenazador ni experimentan otro castigo que el de la vergüenza por haber desmerecido el aprecio del Maestro y de las gentes y reciben con gusto toda la instrucción.

Esta comienza por el *Manual de las Madres* que se reduce á saber la nomenclatura

(1) Los niños han mirado siempre á sus maestros no como amigos sino como unos hombres feroces baxo cuyo estidado estaban no para ser enseñados, sino para ser castigados: esto nace tambien de que muchos padres en vez de darles una buena idea de Maestro y de la Escuela solo los nombraba en tono de amenaza como diciéndoles: ya te pondré en la Escuela y allí te haran ser buenos con azotes.

de las partes del cuerpo humano nombrando primero el todo y despues las partes que le comprenden; pero con tal órden y exactitud que desde luego se manifiesta el método ingenioso.

Los niños pequeñitos que estan en disposición de aprender á leer ademas de los conocimientos que se les dará del *Manual de las Madres* y de los ejercicios de la primera tabla y se les enseña los simples sonidos de las letras consonantes y combinandolas con las vocales forma quantas silabas puede haber y de esto se pasa insensiblemente á leer.

En la semana se destina las tardes de los Miercoles y Sabados para aprender la doctrina cristiana. Y finalmente se les facilita medios para ejercitarse en juegos que contribuyen á mantener el cuerpo con agilidad y robustez.

De estos datos deducirás que ha sido disparatado el sistema que hemos tenido en la primera educación y aun en...: que ha sido errado el dicho de que *la letra con sangre entra*, y otras cosas que han impedido el progreso de las ciencias y que ha sido causa de que se pierdan muchos ingenios: que desde el primer dia que entre el niño en la Escuela Pestalozziana empieza á aprender; que aprendiendo el *Manual de las Madres* por el órden dicho se enseña á analizar los objetos que considere; que acostumbrado el niño á no hablar sin reflexionar, lo que va á decir, no fallará livianamente no solo en asuntos de importancia, pero ni en juego que acostumbrado á formar ideas exactas baxo un sistema analítico é intuitivo, podemos esperar con grandísimo fundamento que obrará en todo con la misma exáctitud; que aprendiendo el niño la Geometría baxo estos principios solidos y hechos á formar á ojo todas sus figuras en su pizarra sentado ya el pulso, quando pase á escribir en el papel tendrá muy poco que hacer para formar bien cualquier caracter de letra: que el método de en-

señar á leer tiene muchas ventajas al que usamos pues á la verdad que el primer paso que se da en este ramo se destruye por el segundo; porque siendo lo primero que se les enseña el nombre de las letras cuando entran en composici3n de silabas desaparece enteramente el nombre que el ni1o aprendió cuya alteraci3n es un grandísimo obstáculo: y que las facultades fisicas deben desarrollarse á proporci3n que las intelectuales pues de otra manera sería la educaci3n imperfecta.»

Otra referencia se hace del sistema de Pestalozzi en Madrid en una *Respuesta á una Carta que escribi3 un Maestro de primera educaci3n de la Ciudad de Toledo, á uno de los que concurren diariamente al Real Instituto Militar Pestalozziano*.

Este documento, que aparece firmado por El M. T. (1) y se halla en los números del *Diario de Madrid* correspondientes al martes 20, mi3rcoles 21 y jueves 22 de enero de 1807, págs. 77-78, 81-82 y 85-86, dice así:

Amigo mio: Las muchas ocupaciones de que me hallo rodeado me han impedido hasta ahora responder á su muy apreciable del 8 del corriente; mas deseando satisfacer quanto antes su curiosidad, y los buenos deseos que tiene por los adelantamientos de Pepito he abandonado el recreo de hoy (único día que nada tengo que hacer despues de las obligaciones de cristiano) para emplearle en escribir esta la que discurro satisfará completamente á cuanto desea saber. Oygame vmd. con atencion, porque el asunto lo merece. Ya sabe vmd. el orden, método y policia que reyna en muchas casas de educaci3n de esta Corte: no ignora vmd. los progresos que hizo el sistema de Palomares, los que produjo el del Excelentísimo Señor Anduaga y los que está haciendo el celebre Don Torquato Torio de la Riva, ni tampoco ig-

nora el gran beneficio que recibe la juventud Matritense con el Real establecimiento del estudio de la Gramática Castellana que dirige uno de los observadores de este instituto; pues, amigo mio, todo, es una sombra de lo mejor que vmd. pueda discurrir tocante á educaci3n, respecto de nuestro Real Instituto Militar Pestalozziano. En el se hallan reunidas la policia de los Seminaristas; el zelo de los Escolapios; la pluma de los Torios, y el método de los mas diestros directores de la niñez ¡Dios santo! ¡Dios poderoso! Permitid se levanten de los sepulcros en que yacen sus cenizas los Morantes, los Casanovas, los Polancos, los Corteses, los Rubios y otros héroes de la educaci3n, para que vengan á admirar en un solo recinto tanta multitud de ideas útiles rectificadas y colocadas cada una en su respectivo lugar... Pero ¿adonde voy á parar, amigo mio? Yo me elevo hasta donde no puede llegar el entendimiento humano; salgo fuera de mi y no se si me he salido tambien fuera de nuestro asunto. Ciento cincuenta personas reciben el mayor beneficio que pueda hacerles jamas el Gobierno. Los unos aprenden á desarrollar sus primeras ideas; y quando otros que alli no asisten apenas las reciben, ya ellos las tienen rectificadas: ¿Qué ni1o de edad de quatro años ha sabido las cuatro reglas de cuentas, como las saben los ni1os Pestalozzianos? Casi no habrá ninguno que preguntándole, por exemplo: 78 veces cuántas veces son 6 que no responda al primer golpe 13 veces 6; y esto ¿no es partir? ¿Quándo un ni1o en su tierna edad ha sabido describir un cuadrilátero como lo describen los ni1os del Instituto? ¿Quándo han sabido dar su legitimo nombre á todas las partes principales y menores de su cuerpo como ahora le dan? ¿Cuántas veces me ha conolido la pena con que se affigía un ni1o al verse por castigo separado de los otros como media vara, solo porque no estaba atendiendo á lo que se decia en la tabla? Crueles y sanguinarios Domines, ve-

(1) El Maestro Toledano?

nid, á ver como los niños no necesitan de vuestros tormentos, ni de vuestros desaforados azotes y palmetazos para ser dóciles y buenos discípulos. Maestros que no conocéis el verdadero método de enseñar, venid y aprended conmigo á conocer el caracter que tiene un niño aun en su mas corta edad, para saberle dirigir con acierto.

¿Qué niños en solo dos meses de escuela hay, sino los Pestalozzianos, que sepan y entiendan los misterios de nuestra sagrada religion, y esten cerciorados de lo que deben creer, pedir, obrar y recibir para poderse salvar? ¿Se ha visto hasta ahora un niño de quatro años trepar por una escalera de mano, y baxar de ella rápidamente, como lo hace alguno de los que asisten á esta escuela?

En ella se ven acciones prontas y ligeras hechas con la mayor destreza, que deben admirar aun al mas hábil gimnástico: se admira con que orden exercitan los niños esta clase de enseñanza, y el agrado y prontitud con que los directores de esta instruccion dan las lecciones; y esperan con sus manos el salto de los niños para que estos no se intimiden, ni puedan jamas hacerse daño. En este Instituto pasma el gusto y placer con que los niños desean llegue la hora de empezar las clases, los que á manera de corderillos, que saltan y brincan de contentos quando les abren las puertas de su estancia para ir á chupar de sus amadas madres el nectar que les anima y dulcifica, del mismo modo se atropellan gozosos al son de la caja para reunirse en sus respectivas escuelas, y recibir de sus maestros aquel sabroso pan de la mejor y mas sana doctrina que los y alimenta para ser despues unos robustos ciudadanos, hábiles é instruidos. Nada falta en este nuevo establecimiento: hay en las antecamaras soldados viejos que cuidan que los niños no se reunan en las estancias, los desnudan y visten quando son pequeñitos, y los sirven el refresco que dos famosas fuentes franquean con abundancia para templar el calor del ve-

rano y modificar el frio del invierno. En la primera puerta hallan los niños un venerable anciano que los conduce hasta la primera sala; en esta encuentran dos gallardos jóvenes, que continuando su honrosa carrera militar en la clase de sargentos de acreditada conducta, sirven á los niños en cuanto necesitan, ya para colgar sus sombreros en las perchas y ya para entrarlos en el gran palacio de la instrucción, al gran salon de verdades: en este hallan los párvulos, un gran número de discípulos observadores, y todos los ayudantes que cuidan ínterin da la hora para empezar los ejercicios, que los niños jueguen con moderacion, honestidad, y sencillez. En las salas hay braseros ó estufas que sirven para templar el rigor de la estacion, y para evitar que los niños se quemem hay al rededor una barandilla hecha con todo arte y primor. Las salas estan pintadas con sencillos pero graciosos dibuxos, y se leen en ellas sentencias admirables, que dictó la sabiduría del que en ellas mismas se denomina. Hay en el Instituto un gran patio ó jardín, en donde los niños se exercitan en juegos gimnásticos, no faltando en él otra cosa que capacidad y anchura, sin embargo que no es tan pequeño.

Vamos ahora, amigo mio, á tratar de la enseñanza. Esta la comunican los Maestros respectivos sin intermision, observando aquel axioma que enseña, que no debe haber otro descanso que la alternacion en las ocupaciones. El primer Ayudante, cuyo mérito debe ser elogiado con letras de oro, distribuye por las clases, segun á él le parece y conviene, la enseñanza de los sonidos y demas perteneciente al método. El primero y principal Director y Maestro no cesa en todo el día de visitar las clases, de exâminar á los niños, y de prevenir á los Maestros quanto conoce que necesitan saber para poder cumplir con el encargo, en que los ha puesto. Si encuentra en los niños adelantamientos, los pasa á otras clases; si los ve atrasados tambien los

muda á otra inferior ya para que aprendan segun la graduacion de su capacidad ó ya para que les sirva de castigo por su inaplicacion. Quando no está en alguna clase, se le halla meditando el mejor medio de adelantar á sus discípulos; y así se ve que raro es el día que no hay alguna órden suya tan oportuna como prudente, y que cede siémpre en beneficio de todos sus discípulos.

El es quien ha sancionado que por las mañanas se exerciten los niños en la primera y segunda tabla, en el *Manual de las Madres*, y en las pizarras, y en los sonidos ó lectura; y por la tarde los Lunes y Viérnes en la gimnástica, los Mártes y los Juéves en los idiomas, y los Miércoles y Sábados en la doctrina cristiana. El es á quien deben los observadores su cabal instruccion en el método, pues de su voluntad, y llevado solo del deseo de que todos aprendamos perfectamente, si puede ser, ha señalado las noches de los Jueves y Sábados para darles lecciones en todo el método de Henrique Pestalozzi, cuyas actas deben ser estampadas en mármol para eterna memoria de nuestro agradecimiento.

Esto es en suma lo que vmd. me pide le diga acerca del nuevo establecimiento Pestalozziano, y me parece ser suficiente para que vmd. forme idea de cuales serán sus ventajas. Ahora quiero añadirle á vmd. el acta del día primero de este mes. Seré breve. Si vmd. hubiera venido estas vacaciones á Madrid, hubiera vmd. visto el acto mas tierno, y al mismo tiempo respetuoso y admirable que se tuvo en el Instituto. Allí, allí se vió llorar á moco tendido á un numeroso concurso, solo por ver á unas criaturas clamar en alta voz, (repitiendo lo que les dictaba uno de los heroes de nuestra nacion) (1) al Todopoderoso por el ensalzamiento de nuestra sagrada religion, por el bien del Estado, por la felicidad de su patria, por la salud de

su Monarca, por la de su Protector, por la de sus padres y Maestros, ofreciendo derramar su sangre y exponer sus vidas con el mismo valor que los Alexandros, que los Césares y que los Napoleones, por Dios, por el Rey y por su patria.

Alli hubiera vmd. oido hacer el juramento más sencillo, pero mas oportuno, de no tener ni usar de la escarapela que S. M. les habia concedido, sino para honra de la nacion, para servir á su Rey y para obsequio y homenaje de su amado Protector que tantas finezas les dispensaba, teniendo de ellos un sumo cuidado para poder ser despues útiles á ambas Magestades. Despues se colocó el Real Escudo que S. M. habia concedido al Instituto, y en seguida se trasladaron todos al jardín para exercitar por primera vez á los niños en los juegos gimnásticos. A todo acompañó la autoridad del retrato del digno Protector de esta Real enseñanza é Instituto, y una orquesta de sonoros instrumentos, que con sus dulces y armoniosos compases alternaban en todos los actos que se tuvieron.

Si yo tuviese otro dia desocupado como éste, le escribiré á vmd. sobre la hilacion necesidad y admirable composicion 1.^a y 3.^a tabla Pestalozziana, aunque las otras no son menos necesarias que ellas; y le diré á vmd. como ya se ha empezado á aplicar el método de Pestalozzi á otras artes. Basta por ahora.

Queda muy suyo su afectísimo amigo
Q. S. M. B.

EL M. T.»

Por efecto de esta propaganda nuestros compatriotas se entregaron á las más vivas manifestaciones de entusiasmo con motivo de la introducción del sistema de Pestalozzi en España.

«Los libros—decía Andújar—están formados por Pestalozzi; el Serenísimo Señor Principe Generalísimo Almirante está convencido de su utilidad; es Protector del Método; luego ha llegado la hora de

(1) Alude á D. Francisco Amorós.

reformular la enseñanza en España, y, sin escudarnos, la nueva era de los Españoles (1).»

La Escuela de Pestalozzi establecida en Madrid representó una protesta contra el sistema de castigos usado á la sazón en las escuelas primarias de España.

Así se desprende de los siguientes párrafos del discurso que Voitel pronunció el día de la inauguración de dicha Escuela:

«La letra con sangre entra, dice un atroz proverbio, muy antiguo en toda Europa; nació en tiempos bárbaros; á fuerza de oírlo tantas veces lo hemos creído y adoptado como una maxima inconcusa; la travesura de algunos niños, junto con el mal método de instrucción, ha parecido confirmarlo, y, siendo tiránico el cetro de la costumbre, aun los más tiernos y amorosos padres no se han estremecido al repetir un proverbio que los convierte irremisiblemente en verdugos de los pedazos de sus entrañas, de los pobrecitos de sus hijos, ¡qué horror!

En el Método de Pestalozzi está desterrado el terrible aparato de disciplinas, de palmetas y de sangre... Enseñando con paciencia, con zelo no hay niño de quien no se saque partido.»

Por este y otros motivos hubo temores de que los maestros españoles no recibieran bien el sistema de Pestalozzi, como se desprende de la nota de D. Francisco Cea que se halla al fin de la *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio*

del año de 1807 (1); pero la misma nota declara que, por el contrario, los maestros de Madrid dieron respecto del nuevo sistema de enseñanza pruebas de circunspección y madurez (2).

El 8 de noviembre de 1806 el Príncipe de la Paz envió un oficio á D. Pedro Ce-

(1) Esta obra, citada ya varias veces, á juzgar por las referencias laudatorias que de Amorós hace, debió de ser redactada por el mismo Amorós. De ella se publicó un artículo bibliográfico bajo el epígrafe de «Educación» en el número XXXV de *Minerva ó El Revisor general* correspondiente al primero de Mayo de 1806, en las páginas 65-67.

El ejemplar de esta curiosa obra pestalozziana que hay en el Museo Pedagógico Nacional de Madrid tiene una dedicatoria autógrafa que dice:

«A Enrique Pestalozzi.

Francisco Amorós.»

Y un sello con la palabra «Pestalozzi» que, á manera de *ex libris*, se halla á la vuelta de la portada

El Sr. do Rego, traductor del opúsculo de Compayré titulado *Pestalozzi y la educación elemental* (véase la pág. 125), asegura que dicho ejemplar perteneció á «la biblioteca del gran pedagogo suizo».

El mismo periódico publicó más tarde en el número LXXXV, correspondiente al 23, mes de Octubre de 1807, págs. 257-263, otto artículo bibliográfico sobre la *Exposición del método elemental de Enrique Pestalozzi*, por Dan. Alex. Chavannes... Traducida al castellano por Don Eugenio de Luque. Madrid. 1807.

(2) La nota á que el párrafo anterior se refiere se halla en la pág. 38 de la citada obra, y dice así:

«Suces frecuentemente que los nuevos métodos, discutidos para facilitar la enseñanza, tengan por enemigos á los Profesores y Maestros, no solamente por estar acostumbrados á otras ideas sino tambien.

.. quia turpe putant parere minoribus.

Et que imberbes didicere, senes spernenda fateri.

Se esperaba pues que el excelente método de Pestalozzi encontrara en España, como en otras partes, semejantes obstáculos: que levantaran el grito los maestros adocenados, y que perturbando tal vez la opinión pública, perjudicaran lastimosamente á las benéficas miras, que la sabiduría del Gobierno se propone en propagarlo. Pero congratulémonos de que bien lejos de suceder así, nos van dando los Maestros de primeras letras de Madrid prueba de aquella circunspección y madurez, que tanto distingue á nuestra nación entre los pueblos civilizados. No solamente no se ha declarado alguno contra el Método; sino que uno de los más acreditados Don Guillermo Xaramillo, Maestro de primeras letras, y Catedrático de la Lengua castellana, ha solicitado ser admitido entre los discipulos de la escuela de ensayo; pero el Excelentísimo Señor Generalísimo, justo apreciador de las bellas acciones y del mérito, ha determinado como protector de la nueva enseñanza y de toda idea liberal, que se le admita en la clase de Observador con toda la distinción á que le hacen acreedor su celebridad y el sacrificio generoso que hace de ella y de su propio método por adoptar el de Pestalozzi.»

(1) «Introducción á los libros elementales de Enrique Pestalozzi», pág. 18 de la *Doctrina de la visión de las relaciones de los números*, Madrid, 1807, reseñada en el artículo 1411 de esta BIBLIOGRAFÍA, pág. 129 del tercer tomo



vallos, acompañándole copia de varios documentos referentes á la apertura del Instituto Pestalozziano y manifestando que se proponía hacer de él «un templo de Minerva dedicado á todas las ciencias, y con particular á la de formar buenos defensores de la Patria» y «crear un monumento que llene de gloria el reinado de S. M. y le atraiga las justas alabanzas de las generaciones futuras».

El Príncipe de la Paz indica en el citado oficio la necesidad de buscar un edificio grande para el Instituto y de destinar á su sostenimiento algunas rentas eclesiásticas y otros fondos de fundaciones piadosas (1).

El local en que se instaló la Escuela de Pestalozzi resultó insuficiente para el fin á que se destinaba, y el Príncipe de la Paz, en 12 de noviembre del citado año, manifestó al Corregidor de Madrid D. Josef Marquina Galindo, la necesidad de que la Escuela Pestalozziana se trasladase á una casa más capaz.

En dicha comunicación dijo, además, el Príncipe de la Paz que los 17.000 reales concedidos por la Junta de Propios, Sisas y Arbitrios de Madrid para la Escuela del Método de Pestalozzi no alcanzaban á sufragar los gastos que originaba; que ordenaba la entrega del resto de la consignación al Director D. Francisco Voitel y anunciaba el propósito de dar reglas para que se llevase cuenta y razón de la inversión de los fondos y de las nuevas adquisiciones que se hiciesen en el Instituto Pestalozziano.

(1) Este oficio lleva un decreto marginal fecha 13 de noviembre de 1806 aprobando la concesión de las rentas en la cantidad que se estime conveniente.

La ejecución de este acuerdo no se hizo esperar y por Real orden de 17 de noviembre de 1806, comunicada al Príncipe de la Paz y al Secretario de Gracia y Justicia, se mandó al Instituto que se posesionase de dicha tercera parte. Véase la minuta de este documento en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

En vista de esta comunicación, la Junta de Propios, Sisas y Arbitrios de Madrid pidió licencia al Consejo de S. M. para librar de los caudales que administraba 2.000 reales mensuales para ocurrir á los gastos de la Escuela Pestalozziana en el primer año de ensayo, y el Consejo, por orden de 26 de noviembre de 1806, suscrita por D. Bartolomé de la Dehesa, aprobó este «obsequio voluntario», así como la entrega á D. Francisco Voitel del resto (1) de la consignación de los 17.000 reales presupuestos para la Escuela de Pestalozzi (2).

La comunicación del Príncipe de la Paz fué atendida también en cuanto al traslado de local, porque el Instituto Pestalozziano se trasladó el día 17 de noviembre de 1806, esto es, á los doce días de inaugurado (3), á la casa núm. 3 de la calle del Pez (4).

(1) Este resto era de 3.500 reales vellón.

(2) Después de esta fecha debieron de ocurrir algunas dificultades de carácter económico entre la Junta de Propios y el Director de la Escuela de Pestalozzi á juzgar por las comunicaciones que forman parte de los manuscritos, á que se ha hecho referencia en la primera nota de la página 209 de este mismo tomo.

(3) Véase *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principios del año de 1807*, pág. 74.

(4) Esta casa, que hace esquina á la Corredera Baja de San Pablo, y está señalada hoy con el número 1 (a), tenía de fachada por entonces 103 pies á la calle del Pez y 52 á la Corredera Baja de San Pablo, y de área 5.187 y formaba parte de la manzana 448, perteneciente al barrio de San Plácido (b).

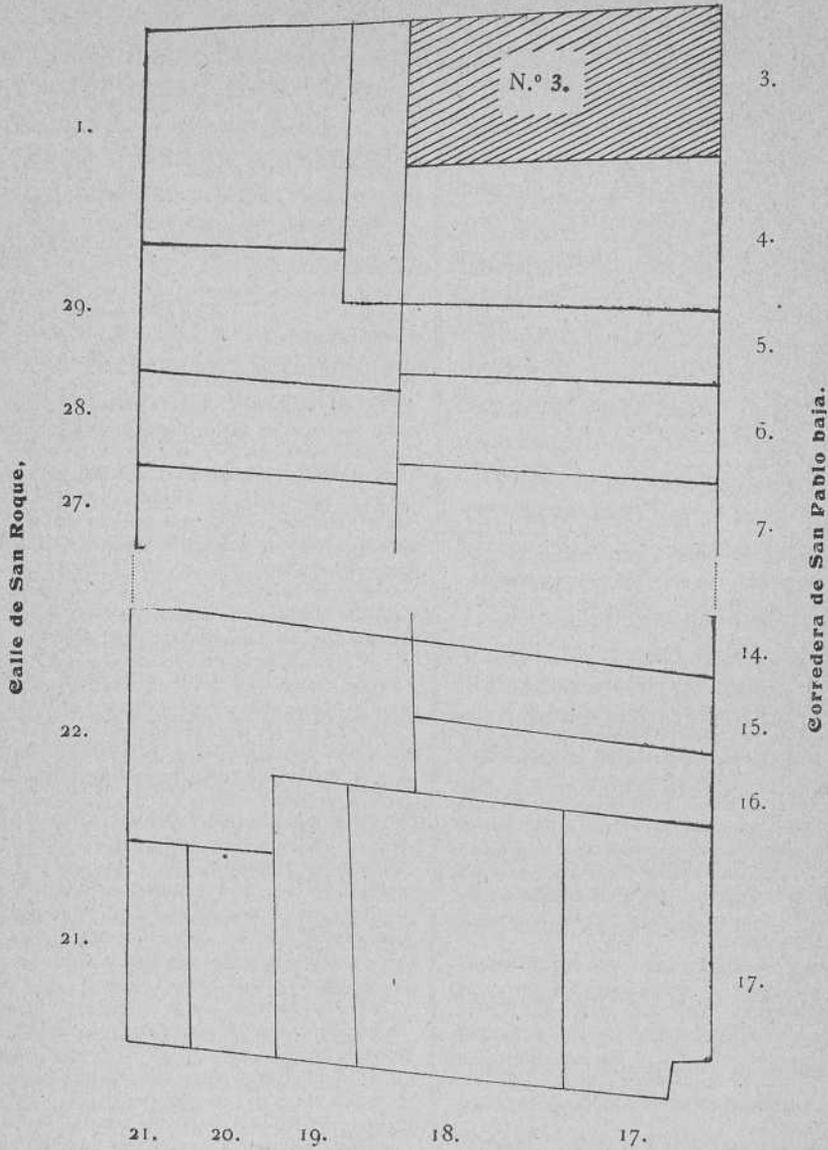
El alquiler anual de esta casa, según consta en el segundo Reglamento del Instituto Militar Pestalozziano, era de 11.000 reales.

(a) La numeración de las casas se hacía entonces siguiendo el contorno de las manzanas, y la de ésta comenzaba en la esquina de la calle del Pez con la calle de San Roque.

(b) Estos datos se hallan en el *Libro cuarto de los asientos de las casas de Madrid* y en el tomo IV (que contiene el Libro quinto) de la *Planimetría general de Madrid, hecha de orden de S. M., en el Plano geométrico de Madrid, demostrado con los 64 barrios en que está dividido y en Plano de la villa y corte de Madrid* por don Fausto Martínez de la Torre y D. Josef Asensio, 1800, 64 láminas. Estos documentos y obras pueden verse en el Archivo general de la villa de Madrid.

Calle del Pez.

Número 1. 2. 3.



Calle de la Luna.

MANZANA 448 EN EL BARRIO DE SAN PLÁCIDO, SEGÚN EL TOMO IV DE LA
Planimetría de Madrid.



La paz del Instituto Pestalozziano se turbó pronto por la ingerencia de Amorós en el establecimiento, para la cual buscó y obtuvo la cooperación de Wiesand el ladino teólogo sajón, que pagó con punible ingratitud el fraternal recibimiento que cuando llegó á Madrid le hizo Voitel (1).

El intrigante y presuntuoso coronel consiguió del Príncipe de la Paz que modificara el Reglamento del Instituto para ocupar su dirección Amorós, dejando en lugar secundario á Voitel y á sus ayudantes, que tenían el espíritu de Pestalozzi (2).

(1) Véase la quinta nota de la pág. 217 de este mismo tomo en dicha página y en la siguiente.

(2) El manuscrito original de este segundo Reglamento, que está fechado en San Lorenzo á 12 de noviembre de 1806, se halla en el Archivo general Central, en el legajo 2.379 del Ministerio de Fomento; consta de 5 hs. y una en blanco, en 4.º, está rubricado por el Príncipe de la Paz y dice así:

Segundo reglamento para gobierno del Instituto Pestalozziano en su parte económica.

Art. 1.º Habiendo manifestado los vecinos de Madrid un afán general para participar del beneficio de la enseñanza de Enrique Pestalozzi, y deseando condescender á sus ruegos, sin variar por ello en manera alguna los principios esenciales del primer reglamento de 10 del pasado, se observarán nuevamente las reglas siguientes:

2.º Situado el Instituto en casa mas capaz y adecuada á las circunstancias, se admitirán setenta discípulos más de menor edad, y treinta de la clase de observadores, para completar el número de ciento de los primeros, y cincuenta de los segundos.

3.º La Comisión nombrada para observar los progresos del Método, seguirá las operaciones de los treinta muchachos primeramente admitidos con la individualidad que se le encargó en el primer reglamento; y como sería imposible ejecutar lo mismo con los setenta que nuevamente se admiten, se limitará á observar en estos los resultados en grande, y á comunicarlos así cuando dé cuenta mensualmente.

4.º No se admitirá en el Instituto persona alguna que no acredite por medio de una certificación haber sido recibida por mí. Esta certificación se dará por el Secretario de S. M. que corre con este ramo, y presentándose con ella al Maestro Director apuntará en las listas los individuos que se la presenten, según la clase á que correspondan.

5.º En consideración al trabajo que se aumenta al Capitán D. Francisco Voitel, y á las pruebas que ha dado de su idoneidad, se le añaden 3.000 reales de gratificación al año sobre los 9.000 que tenía asignados para que goce 1.000 reales cada mes.

6.º Siendo preciso agregarle personas que le ayuden, pues que se le triplica el número de los discípulos, se le

El Príncipe de la Paz remitió á D. Pedro Cevallos el segundo Reglamento del Instituto Militar Pestalozziano con un ofi-

permite elegir cuatro Ayudantes entre aquellos sujetos que juzgue idóneos ó tenga adiestrados para enseñar el Método. El primer ayudante gozará 4.000 reales al año, 3.000 el segundo, 2.000 el tercero y 1.000 el cuarto; y me propondrá las personas que hayan de ocupar estos destinos.

7.º Tendrá igualmente dos asistentes con 800 reales al año cada uno para que atiendan á lo que pueda ofrecerse á los niños y vigilen que no se pongan en situaciones peligrosas.

8.º Tambien habra en el Establecimiento una Ordenanza, á la que se le darán sobre su haber 400 reales al año.

9.º Costando la casa que se ha tomado 11.000 reales al año, y debiéndose sostener tres ó cuatro fuegos para el abrigo de las salas, comprar libros, instrumentos, componer los enseres que se rompan, y hacer otros gastos, se destinan para estos objetos 1.500 reales al mes.

10.º Todas estas partidas reunidas forman la de 3.500 reales vellón al mes, que recibirá el Maestro Director del Señor Tesorero general, quien tendrá el aviso conducente para que haga la entrega mensual de los fondos que se han determinado.

11.º Las partidas que han suministrado los Señores Colector de Espolios, Comisario general de Cruzada, y el sobrante de los 17.000 reales que proporcionó el Corregidor de Madrid, se invertirán en las mesas, bancos, tablas, pizarras y demas efectos que exige el aumento del número de discípulos, y la preparación oportuna de la casa.

12.º Se llevará una cuenta y razon formal de todas las entradas y salidas de caudales, construyéndose una caja de tres llaves, donde se depositarán todas las sumas y papeles justificativos que acrediten la inversión.

13.º El Maestro Director hará tambien de Capitán Cajero, y tendrá una llave; otra poseerá el Secretario de la Comisión en nombre de ella, y egercerá las veces de Interventor; y la tercera se hallará en poder del Secretario de S. M. Don Francisco Amorós; quien pondrá el visto bueno en las cuentas, que se formarán mensualmente, y se me pasarán para mi aprobación, ó que determine lo que me parezca conducente.

14.º Los haberes que se asignan al Director y Ayudantes empezarán á correr desde primero de Octubre próximo pasado.

15.º Cometida la Dirección económica del Establecimiento á las tres personas designadas, procurarán aumentar sus fondos por todos aquellos medios decentes que puedan ocurrirseles, y que me propondrán con oportunidad.

16.º Siendo uno de los obgetos de este Instituto el de formar con el tiempo buenos defensores del Estado, se procurarán organizar militarmente todas las operaciones interiores, usando tambor en lugar de campana, é inspirando á los niños las virtudes militares y civiles que pueden aprender desde los mas tiernos años.

17.º No es mi ánimo dar actualmente á este Instituto un arreglo completo, pues siempre espero los resultados de la Comisión destinada á observarlo; pero entre tanto, y puesto que la variación de casa permite ocuparse en algunos ramos de la gimnástica aprovechará el Director de esta oportunidad, y cuando llegue el caso de decidir

cio fechado en San Lorenzo el 17 de noviembre de 1806, y con el manuscrito le remitió también copias del oficio dirigido á la Junta de Observación de dicho Instituto sobre las armas del establecimiento y de otros dos documentos referentes á dicho Instituto.

Este oficio, que contiene una indicación del Príncipe de la Paz sobre la conveniencia de ir apropiando al Instituto Pestalozziano algunas rentas fijas, lleva una nota marginal, en la cual se declara que el Rey vió con singular gusto los rápidos progresos de la Escuela Pestalozziana, y el celo, actividad é inteligencia del Generalísimo, y se ordena que para atender á la dotación del establecimiento se pensione de la tercera parte de los obispados que yaquen en la cantidad que el mismo señor Generalísimo estime suficiente, y el mismo día 17 de noviembre se comunicó este acuerdo al Príncipe de la Paz y al Secretario de Gracia y Justicia.

Tuvo Amorós especial cuidado de que se notase el cambio de dirección en el Real Instituto Militar Pestalozziano, y al efecto en el estado militar de 1807 se dió noticia

completamente sobre este particular, la reduciré á principios, estableciéndola segun conviene para que marchen acordes el desarrollo de las facultades físicas y el de las morales, segun lo indiqué en el artículo 33.^o del anterior reglamento.

18.^o Ningun discípulo observador podrá enseñar el Método hasta que la Comision dé cuenta de sus observaciones, y cuando llegue este caso y pueda determinarse su adopción general, han de tener entendido que no se les permitirá enseñarlo sin que precedan los exámenes que se crean conducentes para asegurarse de su aptitud, y entónces se arregla el modo de autorizarlos para la enseñanza.

19.^o Como este reglamento no contradice en manera alguna los artículos del anterior, se observarán como hasta aquí, y omito dictar otros principios particulares, porque quiero dejar al arbitrio del Maestro Director en este primer año de experimento la aplicacion del sistema que juzgue mejor para conseguir el obgeto que me propongo, y corresponder á los deseos del público.—San Lorenzo 12 de Noviembre de 1806.—Rúbrica. Es copia del original que queda en el arca de tres llaves, de que certifico.—Madrid 26 de Noviembre de 1806.—Magin Ferrer, Secretario »

del nuevo Instituto, y á ella pertenecen los siguientes párrafos:

«El Señor Generalísimo ha tomado baxo su protección el Instituto, y ha dispuesto lo que ha creido conveniente á su buen gobierno y dirección, proporcionando fondos para su entretenimiento, y eligiendo las personas que deben cuidar de la egecución de sus órdenes en los dos ramos en que ha tenido á bien distinguir las atenciones del Establecimiento. Uno de estos es la dirección militar y la económica; y para ello ha comisionado particularmente al Secretario de S. M. Don Francisco Amorós, Oficial de la Secretaria del Despacho de la Guerra, destinado á sus inmediatas órdenes; y al Maestro Director Don Francisco Voitel, Capitan del Regimiento de Suizos de Wimpfen, nombrando cuatro ayudantes y los subalternos necesarios (1).»

Tales desmanes de Amorós irritaron á Voitel y las disensiones entre ambos fueron tan ostensibles que el segundo, en una carta que escribió á Niederer fechada en Madrid el 1.^o de septiembre de 1807, dijo á su amigo que Amorós era un bribón (2).

Morf, comentando la transformación que con el segundo Reglamento sufrió el Instituto Pestalozziano de Madrid, dice (3):

«De tal modo se ató las manos á los fundadores del *Instituto*, únicos competentes en la cuestion; el papel que se le asignaba era indigno de ellos, viéndose diariamente delatados con el sistema de espionaje oficialmente decretado á su alrededor. La inmediata con-

(1) Págs. 92-93 de *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este obgeto, desde su origen hasta principio del año de 1807*. El texto integro de dicha noticia se halla en págs. 92-95 del citado opúsculo.

(2) En alemán *ein Schurke*. Véase Pestalozzi por Guillaume, pág. 236.

(3) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 121.

secuencia fué el desaliento de los profesores y la discordia y desconfianza en toda la casa. Luego quiso Amorós colocarse en la misma situación respecto de Iverdon y ser el mediador entre Pestalozzi y el *Instituto*.»

El nombre de Pestalozzi llegó por entonces á hacerse popular en España.

«El nombre de Pestalozzi—dice Morf—andaba en Madrid en todos los labios; de su retrato hicieron muchas tiradas; los pestalozianos eran los héroes del día.

El edificio del Estado, que se destinó para instalar el nuevo establecimiento, ofrecia la capacidad suficiente para habitacion y los demás fines de la enseñanza, para maestros y discípulos. Todo se llevó á cabo rápidamente, bajo la superior direccion de Voitel. Abundaron los recursos, segun el testimonio general, no obstante la escasez de dinero de aquella época. Hacia fines de Octubre informóse, á consecuencia de una inspeccion pública del local, que por este concepto ningun obstáculo habia para la apertura del instituto el día 4 de Noviembre. Sobre la portada principal campeaba un gran escudo, obra de un pintor de la corte (1), en que se representaba con fuertes colores á unos cuantos muchachos ocupados en atender á las tablas de unidad de Pestalozzi, y esta inscripcion: *Real instituto pestaloziano militar* (2).»

Por entonces se grabó en dulce en Madrid un retrato de Pestalozzi, y á él se refiere el siguiente anuncio que se halla en la pág. 1068 de la *Gazeta de Madrid* correspondiente al viernes 21 de noviembre de 1806:

«Retrato de Pestalozzi, dibuxado en Suiza por M. Diogg, y grabado en Madrid por don Pedro Gascó. Se hallará en lá librería de

(1) Este pintor de la corte era Goya.

(2) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 89.

Orea, frente á San Luis, y de Ranz, calle de la Cruz, á 4 rs. (1).»

El Príncipe de la Paz, para dar importancia al Instituto pestalozziano, le concedió un escudo de armas y le dió el título de Real y el tratamiento de Señoría.

La orden referente al escudo de armas dice así (2):

«Conviniendo que el Instituto Pestalozziano tenga unas armas, que expliquen oportunamente su objeto, por medio de alegorías verdicas y filosóficas, se formará un escudo con la composicion siguiente:

Las armas Reales coronadas, con los castillos los leones y las lises descansaran sobre un plinto. Al lado derecho se pondrá un niño vestido de carabinero, por estarlo así el primero de los discípulos admitidos, apoyando su mano derecha en la tabla geométrica de Pestalozzi. Al lado izquierdo habrá otro niño vestido de paisano y sentado, con la tabla de las unidades en la mano izquierda, y señalando con el índice de la derecha á la primera unidad, que es la base de todo el sistema.

Un rayo de luz con la inclinación que parezca oportuna, partirá del cielo, pasará rasante por la cúspide de una elevada montaña, iluminará los rostros de los niños que estarán llenos de alegría, y se reflectará en la tabla de las unidades. Se verán á los léjos varios hombres y niños que vienen corriendo á gozar de la benéfica luz que ya disfrutaban los primeros discípulos.

(1) De este retrato hay un ejemplar en la sección de Bellas Artes de la Biblioteca Nacional, y también se halla en los ejemplares de la traduccion castellana del *ABC de la intuición* que hizo Andújar.

(2) Véanse en el Archivo general Central de Alcalá de Henares el legajo núm. 2379 del Ministerio de Fomento y las 71-73 de la *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807*.

En este escudo se colocará el siguiente lema:

Real instituto militar Pestalozziano establecido por S. M. bajo la protección del señor Generalísimo Príncipe de la Paz.

Con los elementos que entran en esta composición se ve que el nuevo Instituto Español se dedica principalmente para la juventud militar; pero que admite también niños de las otras clases del Estado para formar nuevos defensores de la Patria. Se ve en el rayo de luz partiendo del Cielo, que de él nos viene toda nueva inspiración ó descubrimiento que ha de favorecer tanto como este á la especie humana, y que en las montañas de la Suiza empezó á difundirse, y de allí han recibido los demás pueblos la reforma de su primera educación. Por último en la multitud que viene corriendo se representa el afán laudable y honroso que manifiestan los españoles siempre que descubren alguna reforma de principios que les pueda ser ventajosa y el zelo con que corresponden á los desvelos del Rey nuestro Señor á favor de su causa.

Lo aviso á V. S. para noticia y gobierno de esa Comisión, en el concepto de que ya he mandado se egecute este escudo para que pueda usarse cuanto antes de él en todos aquellos casos que se juzgue conveniente. Dios guarde á V. S. muchos años. Madrid 16 de Noviembre de 1806.—El Príncipe de la Paz.—Señor Don José María Puig.»

El escudo de armas del Instituto Militar Pestalozziano fué pintado al óleo por Goya (1), y, con motivo de su colocación en el edificio, y de darse principio á los ejercicios de Gimnasia y de repartirse las

(1) La reproducción del escudo del Real Instituto Militar Pestalozziano se halla en los principios de *ABC de la visión intuitiva* impreso en Madrid.

Véase el art. 1410 de esta BIBLIOGRAFÍA, pág. 83 de este mismo tomo.

Además de la estampa que reproduce dicho escudo debió de publicarse en Madrid otra relativa al Instituto Militar Pestalozziano á juzgar por el siguiente anuncio

escarapelas de premio y de buena conducta y aplicación á los discípulos del Instituto, D. Francisco Amorós pronunció el día 1.º de enero de 1807 un discurso muy laudatorio para dicho Instituto (1).

La Real orden, por la cual, en atención á que el Instituto Pestalozziano era un cuerpo compuesto de varios individuos condecorados, se mandó poner el membrete de los oficios que se le dirigiesen AL REAL INSTITUTO MILITAR PESTALOZZIANO y que se le diese el tratamiento de Señoría, lleva fecha 6 de febrero de 1807 y está comunicada con fecha 27 del mismo mes por D. Bartolomé Muñoz (2).

El Príncipe de la Paz favoreció también al Real Instituto Militar Pestalozziano consiguiendo por Real orden de 20 de enero de 1807 (3) que la Imprenta Real imprimiese cuanto hubiera de publicar dicho Instituto.

La fama de Pestalozzi seguía creciendo en nuestra Patria, los periódicos que en-

inserto en la pág. 1312 de la *Gazeta de Madrid* correspondiente al viernes 18 de diciembre de 1807:

Estampa nueva que representa el real instituto militar pestalozziano, con dos figuras vestidas con el uniforme de invierno y de verano. Se hallará en la librería de Escribano, calle de las Carretas: su precio 2 rs. iluminadas.

(1) El original de este discurso, rubricado por el Príncipe de la Paz, se halla en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

(2) El texto de esta Real orden se halla en la colección de Reales cédulas del Archivo Histórico Nacional.

(3) Véase en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

Morf (véase la pág. 88 del tomo XI del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*), Israel con referencia á Morf (pág. 156 del tomo XXV de *Monumenta Germaniae Paedagogica*) y Guillaume (pág. 236 de su obra dedicada á Pestalozzi) dan por cierto que bajo la dirección de Andújar fueron traducidas al castellano las obras de Pestalozzi tituladas *Libro de las madres* y *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*; pero la traducción no debió de pasar del propósito porque estos autores no dan noticias circunstanciadas de dichas traducciones, ni en los archivos ni bibliotecas donde hay documentos y libros referentes á este asunto se hallan rastros de tales obras traducidas á nuestro idioma.

Quizás son estas obras las que estaban imprimiéndose cuando se publicó la orden de clausura del Instituto Militar Pestalozziano de 13 de enero de 1808. Véase el final de esta orden en la pág. 241 de este mismo tomo.

tonces se publicaban en Madrid hablaban con frecuencia del renombrado pedagogo suizo, y todo ello indujo á los maestros públicos de Madrid á solicitar de Godoy, el 15 de noviembre de 1806, por mediación de D. José María Puig, que se les permitiese la enseñanza según el método de Pestalozzi, pero el privado del Rey manifestó al día siguiente á Puig la conveniencia de que no se permitiera á ningún maestro público la enseñanza por dicho método hasta que el Rey conociese el resultado de las observaciones de la comisión (1).

En la primavera de 1807 llegaron á Madrid en calidad de auxiliares del Instituto

(1) Véase en el Archivo general Central de Alcalá el legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

El Príncipe de la Paz mostró mucho celo en conservar la pureza del sistema pestalozziano. Prueba de ello es el siguiente oficio dirigido al Capitán general de Cataluña con fecha 6 de Enero de 1807 y publicado en las páginas 124-125 de la *Gazeta de Madrid* correspondiente al viernes 30 de enero de 1807:

«Excmo. Sr. Quando me remitió D. Josef Pablo Ballot su plan de educación ó método para aprender la lengua latina sin las reglas del arte le manifesté, con fecha de 28 de Setiembre del año pasado, el aprecio que hacia de su esmero á favor de la educación pública, y la analogía que había entre su método de enseñar la latinidad y el que sigue Pestalozzi. Me pidió despues que le permitiese publicar mi carta en el diario de esa ciudad, y yo accedí á ello; pero en el concepto de que solo se contraía Ballot á la enseñanza de la latinidad, y al impreso que me remitió entonces. Posteriormente, conducido sin duda por su zelo, ha publicado una cartilla para enseñar la lengua castellana y latina, creyendo seguir en ella el mismo método de Pestalozzi, pero como reparase yo la equivocación que en este segundo caso padecia, y la trascendencia que puede tener se anuncie al público un plan completo de educación según los principios pestalozzianos, quando hay tanta diferencia entre estos y los que se han anunciado en el establecimiento formado en esta ciudad, se hace preciso desengañar al público y á D. José Pablo Ballot, haciéndoles saber que el método de éste en la enseñanza primaria de pronunciar sonidos, conocer las letras, silabear y leer, no es parecido en cosa alguna al de Pestalozzi. Igualmente debe publicarse en ese diario el artículo 18 del segundo reglamento que formé para gobierno del Real Instituto militar pestalozziano, por el qual se prohíbe enseñar, según el nuevo método, hasta que haya informado la comisión nombrada para observar-lo, y se autorice á los maestros competentemente. Lo digo todo á V. E. para su gobierno y cumplimiento en la parte que le toca, y acompaño copia del citado artículo.

Dios guarde á V. E. muchos años. Madrid 9 de Enero de 1807.—El Príncipe de la Paz.—St. Conde de Sta. Clara»

Y en el mismo criterio se inspiró la Real orden de 6 de febrero de 1807 comunicada el día 27 de dicho mes por

Pestalozziano Wiesand y Stüder, y de su llegada y de los elogios que del Real Instituto Militar Pestalozziano hizo el primero da idea la siguiente noticia oficial, que se halla en el número de la *Gazeta de Madrid* correspondiente al viernes 10 de abril de 1807:

«Estando en Iverdun Mr. Wiesand para observar el nuevo método de enseñanza de Enrique Pestalozzi por comision de la corte de Saxonia, tuvo noticias del instituto que se habia formado en Madrid, con el obgeto de observar y propagar este método. Fueron tan lisonjeras dichas noticias y tan interesantes, que estimulado por ellas Mr. Wiesand, y seguro de la especial proteccion que merecia el real instituto militar pestalozziano español al Rey nuestro Señor, y al Serenísimo Señor Príncipe Generalísimo Almirante, se resolvió á emprender tan largo viage en compañía de Don Federico Stüder, segundo ayudante del establecimiento, que venía á incorporarse en él, y á conducir los últimos adelantamientos del célebre Pestalozzi. — Se dió parte al Serenísimo Señor Príncipe de la venida de este ilustrado saxon, y mandó S. A. darle alojamiento en el instituto, y que fuese tratado como merecia. — En efecto, llego Mr. Wiesand: se sorprendio al ver un establecimiento naciente tan adelantado y colosal, como si tuviese muchos años de existencia. Confesó que no esperaba hallarlo así, y que en el instituto de Madrid se seguía el mismo espíritu que en el de Iverdun en todos los ramos de la enseñanza, cuyo con-

D. Bartolomé Muñoz, en la cual se previene: «que no pueda el Juzgado de Imprenta dar licencia á nadie para imprimir obra ni papel alguno que trate del nuevo método de educación de Pestalozzi, sin oír primero el dictamen del Real Instituto Militar Pestalozziano; pues ningún otro particular ni corporacion se halla en el caso de juzgar en la materia con el acierto y circunspeccion que puede hacerlo este establecimiento, así por la inteligencia de los sugetos que lo componen, como por los auxilios que yo les he proporcionado para que no carezcan de noticia alguna relativa á este interesante obgeto.»

El texto de esta Real orden se halla en la colección de Reales cédulas del Archivo Histórico Nacional

ceptó ratificó el ayudante Studer: dixo tambien que las providencias dictadas por el gobierno era una prueba de su sabiduria y del profundo conocimiento que tenía del método: y que entusiasmado él por todo lo que observaba, y por las singulares finezas que debía al Serenísimo Señor Príncipe de la Paz, ayudaría á los empleados en el establecimiento mientras permaneciese en Madrid, en quanto se lo permitiesen sus fuerzas, singularmente en el ramo de gimnástica, que mira como muy importante, y le debe particulares meditaciones. El enviado de Saxonia presentó á S. A. S. á Mr. Wiesand, y fué recibido con la distincion que dispensa á todos los hombres de un mérito conocido.»

Entre tanto no se descuidaba la propaganda del sistema Pestalozziano, y prueba de ello es el discurso titulado «La gratitud nacional. O dulcis decus patriæ», que se publicó en los números del *Diario de Madrid* correspondientes al lunes 9 y martes 10 de febrero de 1807, páginas 157-158 y 161-162.

Este discurso, que aparece firmado con las iniciales J. de M. y C., es un ditirambo en honor de Pestalozzi, del Rey Calos IV y de «Su Alteza el Serenísimo Señor Almirante Generalísimo Príncipe de la Paz».

«¡O dichoso—dice el autor hablando del método de Pestalozzi—el instrumento de tanta felicidad!»

La propaganda particular y oficial que los pestalozzianos españoles hicieron del sistema de educación del famoso pedagogo suizo decidieron á estudiarle á muchas personas de muy variada condición, que vinieron á Madrid en calidad de discípulos observadores desde varios puntos de las provincias peninsulares (1)

y hasta de Ultramar (1) y del extranjero (2).

Entre estos discípulos observadores se hallan en abundancia militares y sacerdotes, dos de ellos regulares de la orden de San Agustín (3).

El Duque de Frías aceptó también para su hija el método de enseñanza de Pestalozzi. Así se afirma en la siguiente nota de D. Francisco Zea puesta á la *Idea del*

alumnos observadores de Cartagena, Murcia, Valencia, Universidad de Cervera y otros varios hasta el número de catorce, cuya residencia habitual no se determina.

Martes, 19 de mayo de 1807, págs. 515-516. Relación de diez alumnos observadores de Valladolid, Madrid y San Ildefonso.

Viernes, 31 de julio de 1807, pág. 784. Relación de tres alumnos observadores de Granada, Segovia, Vergara.

Viernes, 23 de octubre de 1807, págs. 1105-1106, concepción de plaza de alumno observador para el bachiller de Filosofía y Derecho civil D. Manuel de la Paz y López y Bayo, de Jaén.

Martes, 27 de octubre de 1807, pág. 1118, Relación de dos discípulos observadores de Barcelona.

Domingo, 29 de noviembre de 1807, págs. 644-645. Relación de veinte alumnos, cuya residencia no se determina.

Martes, 1.º de diciembre de 1807, págs. 1247-1248. Relación de dos alumnos observadores de Oviedo.

(1) La *Gazeta de Madrid*, correspondiente al viernes 13 de noviembre de 1807, pág. 1178, inserta la siguiente noticia oficial:

«El capitán general de la isla de Cuba, marqués de Sotomayor, el ilustrísimo obispo de la Habana y la sociedad económica han manifestado al Serenísimo Sr. Príncipe de la Paz sus vivos deseos de introducir allí el nuevo método de enseñanza de Enrique Pestalozzi, y han comisionado expresamente para que venga á España á enterarse de él al presbítero D. Juan Bernardo Ogavan, secretario de la sociedad S. A. S. no podía desatender tan laudables miras, y se ha servido nombrar discípulo observador de el real instituto militar pestalozziano al referido Ogavan dando pruebas particulares de su aprecio al ilustrísimo obispo, por que costea los gastos de esta comision.»

Y en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento, se halla una exposición de Juan Joseph, obispo de la Habana (*sic*) dirigida á D. Pedro Cevallos en la que trata de asuntos de gobierno eclesiástico y le anuncia el viaje á Madrid del joven presbítero el Lic.^{do} D.ⁿ Juan Bernardo O-Gavan Catedrático de Filosofía del Seminario Conciliar secretario de la Sociedad Económica, su amanuense de sus cartas reservadas, con el fin de instruirse en el nuevo método de enseñanza de Pestalozzi.

Esta exposición lleva fecha del 20 de mayo de 1807.

(2) Uno de ellos D. Justo Moher, subteniente de suizos de Bestchart. *Gazeta de Madrid* correspondiente al domingo 29 de noviembre de 1807.

(3) Véase el citado número de la *Gazeta de Madrid* del viernes 31 de julio de 1807.

(1) La *Gazeta de Madrid*, entre las noticias particulares ó las oficiales de Madrid publicó relaciones de dichos discípulos observadores en los siguientes números:

Miércoles, 17 de abril de 1807, pág. 406 (a). Relación de

(a) Esta página, en el ejemplar de la Biblioteca Municipal de Madrid, se halla por defecto de compaginación ó encuadernación antes de la pág. 403.

nuevo Método de enseñanza de Enrique Pestalozzi (1).

«El Excelentísimo Señor Duque de Frias, Presidente de la Diputación de la Sociedad Cantabrica, ha merecido justos elogios en los periódicos extranjeros por el tino y cordura que ha mostrado en no adoptar el Método á pesar de mil descripciones y pinturas halagüeñas que le remitieron de Suiza, hasta que hecho un ligero ensayo con su hija la Señora Doña Maria de la Visitación, de edad entónces de cuatro años, notó que el *Manual de las Madres* fijaba su atención y prefería aprender aquellas nociones á todos los juguetes de su edad. Posteriormente vino á Madrid Don José Doëbely; se hizo otro ensayo en Febrero de 1805 con varios niños, quienes fueron examinados á presencia de la Diputación Cantabrica en casa de S. E.; y sorprendió á los muchos circunstantes la gran suma de verdades adquiridas, por este Método, que enseña con buen exito dicho Doëbely, en el Real Seminario Cantabrico desde 9 de Abril del año proximo pasado, y el Señor Duque tiene en su poder muestras de letras y mapas geograficos, hechos á ojo, que asombran.

Convencido de sus ventajas, mantiene á su costa en aquel Real Colegio á D. Manuel Ruiz Calzada y Pardo y á D. José Finance, alumnos que deberán su bienestar, á tan noble patriotismo, que no podemos menos de elogiar.»

De los progresos del método de Pestalozzi dan idea los siguientes párrafos de la ya citada monografía de Morf (2):

«No podía ménos de dar los frutos debidos

(1) *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807, págs. 30-31.*

(2) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 120.

un celo tan general por la causa (1). Un informe del mismo año 1807 dice así: «El método pestaloziano hace en nuestra patria progresos por extremo rápidos y felices. Desde que el Príncipe de la Paz lo introdujo en el palacio de los Reyes, y se educa segun él al infante don Francisco de Paula; ni aun el ancho Océano, que separa ambos mundos, puede ya impedir su difusion. El capitán general de la isla de Cuba, el obispo y las personas patrióticas de la capital acaban de enviar al Instituto pestaloziano madrileño un excelente jóven, señor O'Gavan, para aprender el método y trasportarlo á aquella colonia. El obispo sufraga los gastos del envio. Las ciudades de Cádiz, Valencia, Granada, Sanlúcar, Murcia, Cartagena, Vergara, Segovia, Barcelona, Coruña, Alicante, Soria, Palma de Mallorca, Jaen y Oviedo, rivalizan en fomentar esta causa.»

«La educacion del infante D. Francisco de Paula, de 5 años entónces, estaba dirigida por Amorós; los ejercicios gimnásticos por Gaspar Nef, capitán de un regimiento suizo.

En Agosto de 1807 se verificó un solemne exámen de S. A. R.; sobre él informa á Pestalozzi el capitán Nef en estos términos:

«El Rey, la Reina y todas las reales personas, juntamente con el Sermo. Sr. Príncipe de Asturias se han presentado en el cuarto del infante, el cual fué examinado en union de cuatro de sus condiscípulos. No obstante el poco tiempo de enseñanza, ha logrado el celo é inteligencia del Sr. Amorós instruir á S. A. en el primer ejercicio y parte del segundo, de las relaciones numéricas en español y francés, así como en cinco secciones (tres de ellas en francés) del primer ejercicio del alfabeto de intuicion, y algo de *El Libro de las Madres*. Todo el mundo estaba grandemente satisfecho. Siguiéron luego los ejer-

(1) Alude el autor á las múltiples manifestaciones de proteccion que al Instituto Militar Pestalozziano dispensó el Príncipe de la Paz.

cicios de gimnasia que agradaron por extremo al Rey nuestro señor y al Príncipe de la Paz. Tenía tal atractivo cuanto ejecutaba S. A., que fué aquel un día de júbilo en la corte. Ha manifestado el señor Príncipe de la Paz que todos los pestalozzianos son hijos suyos, y á petición del Sr. Amorós, se nos ha concedido á todos el uso de la pluma azul celeste, distintivo de su A. R. y de su guardia de honor.»

Alguna otra puerilidad como la de la pluma azul hubo despues en este asunto. Así, por ejemplo, todos los maestros y escolares del *Instituto Pestalozziano* recibieron un uniforme apropiado, que se mandó hacer tambien el Príncipe de la Paz, presentándose con él dos veces en la corte, cosa que anunciaba en seguida al mundo la *Gaceta oficial* como de alta importancia.

Si bien parece que todas estas puerilidades son cortejo obligado de la cuestion en los Estados monárquicos, como sucede tambien con las más serias bandas y órdenes nobiliarias, ya que aquella frivolidad indicaba falta de criterio profundo en todo el asunto, por parte de las clases directoras. No se hicieron esperar mucho los preludios de los golpes que amenazaban.»

De cómo se enseñaba en la Escuela Pestalozziana de Madrid da idea la siguiente reseña (1):

«Concluída la lectura, que agradó al público, se presentó el Maestro Director con su discípulo Don Agustín Petitpierre, cadete del mismo Regimiento de Wimpffen de nueve años de edad, y solo nueve meses de enseñanza en Tarragona.

Puestas las tablas á la vista del público, hizo varios ejercicios de diversos ramos del Método, enunciando sus respuestas en castellano, en inglés, en alemán, y en francés, de

(1) Véanse las págs. 61-62 de la *Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807.*

tal modo, que denotaba saber con perfección lo que hacía y decía. Se le propusieron muchos problemas faciles, otros difíciles, y dos ó tres muy complicados, para cuya solución se necesitaba bastante tiempo y cabeza despejada por los métodos abstractos de la común enseñanza. El niño los resolvió todos al golpe, y demostró *el por qué*, desmenuzando las operaciones mentales hechas con rapidez en su entendimiento por medio del artificio maravilloso de las tablas.—Y como nadie puede figurarse estos efectos, ni de oídas, ni aun con la lectura de los libros de Pestalozzi, sino únicamente viendo á un niño adoctrinado por el Método; el Maestro Director propuso y rogó al ilustre auditorio que hiziesen preguntas á su arbitrio para remover toda sospecha. Los circunstantes manifestaron estar convencidos, y los Caballeros, Don Francisco Amorós, oficial de la Secretaria del Despacho de la Guerra, y Don Juan Quintano, de la de Hacienda, propusieron dos problemas complicados, que resolvió el niño con igual prontitud y demostró con igual acierto que los anteriores, habiendo merecido unánimes y repetidos aplausos.»

En el mes de agosto de 1807 se hicieron algunas gestiones para trasladar el Instituto Pestalozziano á local más amplio, y se pensó en habilitar para ello algunas habitaciones de la cátedra de Química que se hallaba instalada en la calle del Turco, que hoy lleva el nombre de Marqués de Cubas; pero el día 27 de dicho mes, D. Pedro Cevallos dijo secamente al Príncipe de la Paz que no se le podía complacer procurándole el edificio que deseaba para el Instituto Militar Pestalozziano (1).

(1) Esta fué quizás la primera negativa que respecto al Instituto Militar Pestalozziano se atrevieron á dar los servidores del Rey á su favorito.

Los datos fehacientes de estos hechos se hallan en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento.

No dejó por esto de proteger al Instituto el Príncipe de la Paz. Por el contrario, con fecha 6 de septiembre de 1807 pasó un oficio á D. Pedro Cevallos remitiéndole, para conocimiento de S. M., una noticia histórica de los progresos de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de las providencias de gobierno con relación á ella presentada por el Instituto Militar Pestalozziano (1).

En los días 10, 11 y 13 de noviembre de 1807 se celebraron exámenes en el Real Instituto Militar Pestalozziano, y de ellos da noticia de esta manera la *Gazeta de Madrid* correspondiente al martes 8 de diciembre del citado año, pág. 1273:

(1) Ya se ha dado repetida noticia de esta obra.

Véase además el citado legajo en el Archivo general Central de Alcalá de Henares.

Entre los papeles curiosos que contiene el legajo 2.379 del Ministerio de Fomento del Archivo general Central de Alcalá de Henares se hallan, además de los que ya se han citado y otros menos importantes, los que se enumeran inmediatamente:

Continuación de la noticia histórica de los progresos de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de las providencias de Gobierno con relación á ella desde el mes de Enero de este año de 1807 hasta la organización provisional del R. Instituto Militar Pestalozziano. Sin fecha.

Instrucción provisional para el régimen y gobierno del Real Instituto Militar Pestalozziano. Madrid 7 de agosto de 1807.

Oficio del Príncipe de la Paz á D. Pedro Cevallos solicitando de S. M. la aprobación del arbitrio de un cuarto de contribucion por cada persona que acuda al teatro en Cádiz para establecer en dicha ciudad el método de Pestalozzi. S. Lorenzo 9 de octubre de 1807.

Minuta de una Real orden comunicada al Príncipe de la Paz y al Capitán general gobernador de Cádiz aprobando dicho arbitrio. S. Lorenzo 14 de octubre de 1807.

Oficio del Príncipe de la Paz á D. Pedro Cevallos remitiéndole la cuenta del Teniente Coronel D. Gaspar Nef, capitán del Regimiento de Suizos de Reding, núm. 2, de los gastos ocasionados en el Real Sitio de Aranjuez durante el mes de enero para la instruccion del Serenísimo Sr. Infante D. Francisco de Paula. Madrid 6 de febrero de 1808.

Cuenta, suscrita por D. Gaspar Nef, á que se refiere el oficio anterior. Aranjuez 31 de enero de 1808.

Importa esta cuenta 5.036 rvn. y 30 maravedises.

Minuta de una Real orden comunicada por D. Pedro Cevallos al Príncipe Generalísimo manifestándole que la cuenta de D. Gaspar Nef se pague de las rentas del Sr. Infante. Aranjuez 8 de febrero de 1808.

Minuta de una Real orden comunicada al Duque de la Roca, dándole orden para que de las rentas del Infante D. Francisco de Paula se paguen la cuenta de D. Gaspar Nef y los demás gastos que por el mismo concepto ocurran. Aranjuez 8 de febrero de 1808.

«En los días 10, 11 y 13 del mes de noviembre próximo pasado se celebraron exámenes en el real instituto militar pestalozziano, establecido por S. M. baxo la proteccion del Sermo. Sr. Príncipe de la Paz Generalísimo Almirante, contraidos á los conocimientos que habian adquirido en el nuevo método de enseñanza los discípulos observadores que quisieron firmar. Todos dieron pruebas de su inteligencia é idoneidad, asi en las memorias que escribieron en el acto, como los ejercicios prácticos á que se sujetaron; sobresaliendo cada uno con proporcion á los conocimientos é instruccion que poseian anteriormente. Los discípulos examinados fueron: el Presbítero D. Joaquin Franco, individuo de literatos del mismo instituto: el capitán del regimiento de Toledo D. Diego Carta: D. Lucas María Romero, maestro de primeras letras de el real instituto de S. Ildefonso: D. Tomas de Nenclares Palacios, oficial de la direccion general de reales provisiones: D. Felix Tornero del Aguila, maestro de primeras letras de Cartagena: D. Jesualdo Manuel Díaz, maestro de primeras letras de Murcia: el teniente coronel de granaderos Provinciales D. Tomas de Llanes: D. Jose María Vallejo, catedrático de matemáticas del real seminario de nobles: don Francisco Xavier Cabanes, abanderado de reales guardias Walonas: D. Guillermo Xaramillo, individuo del real colegio académico de primeras letras y catedrático de gramática Castellana, D. Simon Argote, secretario de la sociedad económica de Granada, y comisionado por la misma: D. Melchor Andario, de la referida comision de literatos: D. Felix de las Cuevas, abogado de los reales consejos: D. Juan Kearney: D. Josef Manuel del Río: D. Eugenio de Aravaca, médico: el P. Alejandro Martinez del Patrocinio de la Virgen, de las escuelas pias; y D. Joaquín de Garay y Artabe. — A todos estos sujetos se les ha dado una certificacion de su idoneidad por el primer gefe del real instituto, en

cumplimiento de las sabias disposiciones de S. A. S.; y solo podran enseñar el método en los parajes que el Rey nuestro Señor tenga á bien establecerlo los discípulos observadores que presenten este documento, mediante el cual, y las demas providencias que ha tomado el Gobierno, se evitara los inconvenientes que podrian seguirse de quererse introducir indistintamente á enseñar este nuevo sistema personas que no hubiesen dado pruebas de inteligencia y moralidad.»

Durante el año 1807 el Real Instituto Militar Pestalozziano siguió tranquilamente su vida normal, según se desprende de los varios papeles manuscritos que se hallan en el Archivo general Central de Alcalá de Henares (1).

Queda todavía por estudiar un aspecto muy interesante sobre la influencia de Pestalozzi en nuestra Patria, á saber: las cartas escritas por el famoso pedagogo suizo á varias personas que residían en España y las que discípulos y amigos de

Pestalozzi le escribieron desde esta nación.

De ellas merecen particular mención las de Pestalozzi reproducidas por August Israel en los tomos XXIX y XXXI de *Monumenta Germaniae Paedagogica* (1).

He aquí el índice de estas cartas sacado de dichos tomos:

Núm. 478. Está fechada en Iferten, en el mes de enero de 1807 y va dirigida á Voitel residente en Madrid. Pestalozzi se felicita de haber tenido conocimiento de los filántropos españoles y de que en España se propague su sistema de educación. Pestalozzi promete favorecer esta propaganda.

Núm. 487. Fechada también en Iferten, á 24 de marzo de 1807. El destinatario es Wiesand, residente en Madrid. Wiesand había escrito á Pestalozzi contándole sus primeras impresiones en Madrid; y Pestalozzi le contesta sobre el asunto.

Núm. 488. Fecha de mayo de 1807, en Iferten. Dirigida al Duque de Frías en Madrid. La Sociedad Cantábrica había escrito á Pestalozzi en 16 de noviembre de 1806 sobre su sistema de educación, y Pestalozzi alude en su carta á este hecho. Pestalozzi agradece mucho que España sea el primer reino que acepta sin examen con carácter de oficial los medios de formación de su método, y declara que aún queda mucho por hacer y que la idea de la educación elemental no se completará sino mediante la cooperación del género humano.

Núm. 511. Dirigida á Voitel, en Madrid, desde Iferten, á primeros de julio de 1807. Contesta Pestalozzi á Voitel sobre las preocupaciones de éste ante la oposición de Wiesand, y declara que si sus fundamentos no se aceptan, no será posible obtener buenos resultados. Los que no quieren aceptarlos tendrán que aceptarlos más tarde para la educación de sus hijos.

(1) Véase el legajo antes citado. Estos papeles contienen resúmenes de las observaciones mensuales hechas en cumplimiento de preceptos reglamentarios, por la Comisión encargada de observar el método de Pestalozzi y las Reales órdenes que las aprueban.

Las primeras de estas observaciones, que tienen forma de memoria, son muy laudatorias y llevan fecha del 6 de diciembre de 1806.

Las del mes de enero fueron remitidas á D. Pedro Cevallos por el Príncipe de la Paz el día 12, juntamente con otros papeles del Instituto, manifestándole la conveniencia de dar noticia impresa al público de la Historia del Instituto hasta el día 1.º del citado mes.

Las observaciones más extensas son las que contiene el octavo y último informe que lleva fecha de 25 de julio de 1807; y en ellas trata la Comisión del número de discípulos de las clases en que están distribuidos, de los maestros, de los ejercicios, de las faltas de los discípulos, de los progresos de la instrucción de los niños, de la policía del Instituto, de la bondad de los ejercicios, del orden y de la unidad, de los métodos particulares, del desarrollo de las facultades y de observaciones sobre la enseñanza.

Y en la comunicación con que el Príncipe de la Paz envió este informe á D. Pedro Cevallos, fecha 28 del citado mes, el favorito de Carlos IV elogia al personal del Instituto, anuncia los exámenes de los alumnos pestalozzianos para el primer día del año siguiente y el propósito de organizar de modo definitivo el Instituto y de trasladarle á edificio más capaz.

De este oficio laudatorio se dió traslado á D. Josef Maria Puig como Presidente de la Comisión observadora.

(1) Véase la pág. 121 de este mismo tomo.

Núm. 513. Iferten, agosto de 1807. A Voitel, en Madrid. Pestalozzi se queja de Wiesand y de otros discípulos suyos que han publicado anécdotas ofensivas para él.

Núm. 515. Iferten, septiembre de 1807. A Amorós, en Madrid. Contesta á Amorós sobre la inauguración del «Instituto Militar Pestalozziano». Promete protegerle; manifiesta que la impresión de los manuscritos puede perjudicar al «Instituto» y desea que haya armonía entre los que trabajan en la obra.

Núm. 539. Iferten, enero de 1808. A Amorós, en Madrid. Se felicita de haber recibido carta del Príncipe de la Paz y le anuncia el envío de un pliego de una obra en publicación.

Núm. 560. Iferten, febrero de 1808. A Amorós, en Madrid. Le da gracias Pestalozzi por haber dado noticia de la disolución del «Instituto Militar Pestalozziano», añadiendo que la semilla sembrada dará fruto y recomendando que se experimente su sistema tranquilamente y en pequeña escala. Se lamenta además de que la política haya hecho de esta cosilla santa teatro de sus pasiones.

Núm. 561. Iferten, febrero de 1808. A Andújar, en Madrid. Pestalozzi le agradece la traducción de *El A. B. C. de la visión intuitiva* y le anima á seguir la propaganda. Invita Pestalozzi á los españoles á que vayan á Iferten á estudiar su sistema, que desde los tiempos de Voitel ha progresado mucho. Añade Pestalozzi que su plan educativo industrial lo expondrá á la Sociedad Cantábrica.

Núm. 562. Está fechada en Yverdón, á 26 de febrero de 1808. Está dirigida al Presidente de la Sociedad Patriótica de Valencia. Pestalozzi se limita á darle gracias por el nombramiento de socio honorario que dicha sociedad había acordado á su favor.

Núm. 563. Fechada en Yverdón, á 28 de febrero de 1808. Está dirigida al Príncipe de la Paz (Friedensfürst). Parece escrita en nombre de Pestalozzi, y manifiesta que no le

choca la disolución del «Instituto Militar Pestalozziano», que se debe á la contradicción del egoísmo y sus esfuerzos en favor del género humano. Espera que el Instituto privado no se extinguirá y manifiesta que el envío del retrato de Godoy es señal de que el Príncipe de la Paz sigue mirando con benevolencia á Pestalozzi.

Núm. 571. Iferten, abril 1808. A Voitel, en Madrid. Pestalozzi se muestra enterado de lo que ocurre en España con la propaganda de su sistema y trata de poner paz entre Voitel y Amorós, que habían tenido diferencias sobre la manera de proseguir en España la obra pedagógica de Pestalozzi.

Hay aún dos cartas de Pestalozzi que tienen relación con la propaganda de su sistema pedagógico en España, á saber: las dirigidas á Caamaño, ministro de España en Berna.

He aquí su extracto:

Núm. 512. Iferten, agosto de 1807. Pestalozzi agradece la prontitud con que le ha enviado una carta del Príncipe de la Paz y su interés en el asunto. Le da excusas sobre la tardanza de la remesa á Voitel de manuscritos y libros, que le enviará su correspondencia.

Núm. 559. Iferten, febrero de 1808. Le da gracias por haber remitido á España la carta dirigida al Príncipe de la Paz y á Amorós sobre la supresión del Instituto Militar Pestalozziano, y expresa la confianza que tiene del progreso de su causa en España si el Príncipe protege su método.

Mas para apreciar la influencia de Pestalozzi en España, aún ofrecen mayor interés que las cartas enumeradas las que dirigieron á Yverdón los discípulos, amigos y admiradores del famoso pedagogo suizo.

Recuérdese á este propósito las dos de Voitel á Hopf transcritas en las págs. 218 y 219 de este tomo, y véanse á continuación algunos fragmentos de las demás.

Wiessand, el 28 de marzo de 1807 escribió al *padre Pestalozzi* una carta muy cariñosa, y después de darle cuenta de su llegada á España, le dice (1):

«Cuenta la institucion 100 alumnos que tienen seis clases por día. La enseñanza de las relaciones de medida y numéricas, y del conocimiento de las cosas, se da segun los libros elementales; la fonética del lenguaje y la lectura segun las ideas del Sr. Schmeller.

Lo que se hace va fundado en firme, y ciertas ideas y particularidades me agradan extraordinariamente.

Toman parte en la instruccion, á más de los expresados, una porcion de personas diversas, la mayor parte maestros de profesion, y algunos militares; éstos en gimnasia; tambien tengo á mi cargo algo de esta última, dando diariamente á todos los alumnos algunas lecciones sobre la teoría de los movimientos elementales. Acerca de este punto, la comision nombrada que se componía de personas distinguidas, ha hecho imprimir un ventajoso informe.

Hasta 4 de Noviembre de este año, continuará el actual *Instituto* como escuela de prueba; luégo se determinará lo que haya de ser en lo ulterior.

Entre tanto, es muy importante que haga usted llegar á nosotros, todo lo mas pronto posible, cuanto se imprima ó escriba sobre su método, aparte de los libros elementales.

La situacion es aquí muy delicada. Me agrada haber venido, y esto aún por la causa misma.

Tenemos la esperanza, buen *Pestalozzi*, de que puede hacerse desde aquí algo fundamental para sus planes ulteriores.»

Stúder escribió á *Pestalozzi* el 12 de abril del citado año la siguiente carta de

mayor interés pedagógico que la de *Wiessand* (1):

«Querido *Pestalozzi*: Pasado un mes aquí entre los niños, viviendo, observando, comparando y obrando, creo llegada la hora y me hallo en situacion de comunicar á V. mis opiniones sobre el estado de nuestra casa, á la manera como un hijo amante descubre á su amado padre su interior; espontánea y sinceramente.

Si yo fuese á describir la imágen que en mi espíritu proyecta la contemplacion de lo que aquí se hace, vería de nuevo á *Burgdorf* mismo en el momento de practicarse, sin mezcla de adición alguna, vuestro método, brotando puro de las manos de su autor, sin mirar más que á desenvolver aquello, cuyo desenvolvimiento hace hombre al hombre.

He hallado la intuicion de las relaciones numéricas y de medida completamente en el espíritu del método, y llevadas adelante de modo simultáneo, por lo que hasta hoy he notado; los elementos del idioma se estudian por la fonética tal como V. los presentía en *Gertrudis*. A este agregamos ahora la doctrina de las formas, estando por todo ello en la convicción:

1.º De qué número, forma y medida son las relaciones generales que se hallan imprescindiblemente en todo objeto sensible; y que por tanto, conforme á éstas sus eternas propiedades, debemos aprender á mirar las cosas corporales en cuyo contacto nos pone la vida física, para percibirlas como no las percibe ningun animal en la tierra.

2.º De que éstos son los únicos *fundamentos* de toda verdadera ciencia.

3.º De que las fuerzas íntimas del hombre, por ellos desarrolladas, son suficientes para producir una vida contenta en la mayor parte de la humanidad, sobre todo en las gentes buenas de nuestras esferas más bajas.

(1) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 118.

(1) Véanse las págs. 118-119 de dicho tomo.

Conservar puras las primicias del método: lengua, número, medida y forma, llevarlas puras á los bancos de las escuelas primarias en las aldeas, y dejarlas en herencia por lo que á nosotros se refiere, á las generaciones que nos sucedan, tal es nuestro propósito, el fin de nuestro trabajo y nuestra esperanza.

¿Hacemos lo que debemos? ¿Hacemos lo recto? ¿Hacemos bastante?

A estas preguntas debe V. contestarnos, querido Pestalozzi, y yo creo que nuestra buena voluntad nos autoriza á pretender su aprobacion, ó su correccion paterna.

Otra cosa, además, que satisfará á su razon: confiamos en que mediante las escuelas de maestras hemos de llevar poco á poco el método á la vida doméstica, á manos de las madres que es á quienes corresponde.

¡Buen Pestalozzi! Si V. pudiese pasar bajo el cielo de España el resto de sus días, consagrados al sacrificio, ¡cuántos nobles corazones habria de conocer, que laten por V. con calor, y con qué cariño le habria de amar la parte más noble de esta nacion, como á un bienhechor de la humanidad!

Vea un ejemplo de cómo practican el método los verdaderos españoles: Anduxar, ayo de los hijos del duque de Frias, y hombre que nada tiene de rico, hizo traducir á su costa los libros elementales, y trabajaba en la revision española: los libreros le ofrecian algunos miles de thalers por el manuscrito; él lo regaló al *Instituto*.

El retrato de V. campea en nuestro gran salon al lado de los del Rey y del príncipe de la Paz, y ambos se encuentran muy á gusto con la vecindad que tienen.

De mi parte sólo le digo esto: cada dia me siento más atraído á olvidar pasado y porvenir, para disfrutar con los niños este bello presente infantil.—Suyo, etc.—*Studer.*»

Y el Príncipe de la Paz, en mayo de 1807, hizo transmitir á Pestalozzi, por medio del Ministro de España en Berna,

«las más firmes seguridades sobre el favor y mantenimiento sucesivo de la obra educadora comenzada».

«Asegure V. al noble y célebre Pestalozzi —decía Godoy—(1), ya que ha de ser grato á su corazon, que jamás he de abandonar el establecimiento de enseñanza que he fundado en España: que la organizacion militar que le he dado, y pienso mantener siempre con firmeza, servirá para asegurar su permanencia y buena direccion; que de este modo ganará la fundacion en resultados de general interés, puesto que sin dejar postergada la cultura del hombre, propia para todas las clases de la sociedad, conviene principalmente á la profesion militar, cuyos oficiales no comenzaban, ántes de ahora, á ser educados hasta los 11 y aun 16 años, y hoy pueden y deben comenzar á serlo á los 5. Dígame V. que yo tenía ya, como ministro de la nacion, la idea de fundar un colegio semejante, pero que no me pesa haber aplazado su realizacion, pues que ahora puedo unir al instituto, que al presente nace, el nombre y la gloria de Pestalozzi. Dígame, en una palabra, que pronto recibirá una prueba de mi estimacion hácia su mérito y su nuevo sistema de enseñanza, y que puede estar seguro de que se conservará en toda su pureza, pues estoy convencido de lo importante que es formar hombres útiles, y todas mis medidas se dirigen á ese gran fin.» Para conseguir mantener «la pureza del método», como habia prometido, dictó el Príncipe de la Paz dos decretos, el primero de los cuales bien pudo ser necesario y provechoso, aunque ofrezca sus dudas el valor del segundo.

«1.º Nadie puede ejercer, como maestro, el método de Pestalozzi en España sin haber sufrido exámen y ser capacitado al efecto por la comision del *Instituto*.

»2.º No puede imprimirse escrito alguno sobre los nuevos métodos educativos de Pes-

(1) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 120.

talozzi, ántes de que recaiga acerca de él dictámen del *Real Instituto Pestaloziano Militar*, y de ser presentado á la autoridad encargada de la censura.»

A pesar de estas seguridades del Príncipe de la Paz, el Instituto Militar Pestaloziano se cerró á los ocho meses.

En efecto, el 13 de enero de 1808 firmó en Aranjuez el Príncipe de la Paz una orden reservada que dirigió á D. Pedro Cevallos para manifestarle que daba «por fenecido el ensayo del Instituto Militar Pestaloziano en vista de que algunos padres de familia se han manifestado descontentos del Instituto y de que las actuales circunstancias no permiten continuar los gastos que ocasionaba».

El Príncipe de la Paz declara en este oficio que ha dado orden para que se suspendan en la Real Imprenta las impresiones que se hacían de las obras elementales del método de Pestalozzi (1).

(1) Esta orden, cuyo original se halla en el Archivo general Central de Alcalá de Henares, legajo 2.379 del Ministerio de Fomento, dice así:

RESERVADA

Excmo. Sr.

Habiendo llegado á mi noticia que varios Gobiernos de Europa, inducidos por la novedad que ofrecia el método de enseñanza de Enrique Pestalozzi, habian nombrado comisiones para observarlo ó hecho ensayos prácticos con cierto número de jóvenes propuse á S. M. que se practicase aquí lo mismo, y empezó á verificarse la prueba con 30 discípulos de menor edad; pero las reiteradas súplicas de los que querían tomar parte en ella y la generosa condescendencia que se tubo con sus deseos produjeron el aumento de plazas hasta el número de ciento. Siguió la nueva enseñanza los trámites regulares; informé favorablemente la Comisión nombrada para observarla y han hablado también á su favor varios comisionados de las ciudades. Pero estas circunstancias no son suficientes para decidirse á adoptar el nuevo método quando algunos Padres de familia se han manifestado descontentos, otros individuos del Instituto han escrito contra él, y las Naciones ilustradas no lo han establecido todavía. Por lo tanto y teniendo también en consideracion que las actuales circunstancias no permiten continuar los gastos q.^e ocasionaba la existencia del Instituto, he propuesto á S. M. q.^e me parecia lo más oportuno dar por fenecido el ensayo; y habiendo tenido á bien conformarse con mi dictámen se ha servido disponer: Que los observadores comisionados por los Pueblos se restituyan á sus respectivos destinos, y lo mismo los oficiales empleados en

Las últimas noticias referentes á la vida del Real Instituto Militar Pestaloziano se hallan en un papel sin fecha rubricado por el Príncipe de la Paz. En dicho papel se mencionan «los sugetos que más se han distinguido durante el ensayo del nuevo método de enseñanza de Enrique Pestalozzi (1).

Como expresivos epitafios del famoso Instituto se reproducen a continua-

el Instituto, dándose una gratificación de 6 mil reales al Teniente Coronel D.ⁿ Fran.^{co} Voitel, capitán del Regimiento de Suizos de Wimpfen, y de 4 mil á cada uno de los ayudantes D. Andres Sméler y D. Francisco Stúder para los gastos de viaje. Igualmente se ha dignado S. M. resolver que sean atendidos en sus pretensiones aquellos sugetos que han manifestado mayor zelo á favor de la juventud y desde luego ha tenido á bien conceder Plaza del Consejo R.^l y Supremo de las Indias á su Secretario con ejercicio de Decretos D.ⁿ Fran.^{co} Amorós, oficial de la Secretaria de Estado y del Despacho de la Guerra: la resulta que esta deja en la misma Secretaria á D.ⁿ Gregorio del Castillo, Comandante del tercer Batallon del Regimiento de Infantería de Sevilla: grado de teniente coronel á D.ⁿ Gaspar Neff capitán del Regimiento de Suizos de Reding n.^o 2.^o: plaza Supernumeraria de Alcalde del crimen de la Chancillería de Granada, al Abogado de los R.^s Consejos D.ⁿ Magin Ferrer; agregaciones de Alféreces en los Regimientos de Caballería de la Guarnicion de Madrid á D. Josef O-Rian, Cadete del Regimiento de Cazadores de Olivenza y á D.ⁿ Josef de Oromi. Por último ha determinado S. M. que se conceda alguna pensión sobre las mitras de España á D.ⁿ Josef María Romero, en consideracion á sus virtudes y á los méritos de su Padre D.ⁿ Lucas Maria Romero.

Lo que digo á V. E. para su noticia y gobierno en el concepto de que he dado orden de suspender las impresiones que se hacían en la R.^l Imprenta de las obras elementales del método y demás que se publicaban por el Instituto. Dios gue. á V. E. m.^s a.^s Aranjuez 13 de Enero de 1808.

EL PRÍNCIPE DE LA PAZ.

Exmo. S.^{or} D.ⁿ Pedro Cevallos.

(1) Esta nota remitida de oficio á D. Pedro Cevallos por el Principe de la Paz, desde Aranjuez el mismo dia en que se dió por fenecido el ensayo del método de Pestalozzi cita los nombres de

Juan Andujar, Presbitero, y de los literatos de la Comisión D. Miguel Alea, D. Melchor Andarío, D. José Maria Blanco y D. Isidoro Antillon.

Cita también dicha nota á

D. Lucas Romero, maestro de primeras letras del R.^l Sitio de S. Idefonso, á D. Julian Roxo, maestro de primeras letras, á D. Guillermo Xaramillo, Individuo del R.^l Colegio Académico de primeras letras, á D. Jesualdo Manuel Diaz, maestro de primeras letras de la ciudad de Murcia, y á D. Mariano Vallejo, profesor de Matemáticas.

ción una noticia de Stúder, una carta de Schméller dirigida á Pestalozzi y un comentario de Zschokke (1).

«Los ejércitos franceses—dice sobriamente Stúder— se aproximan; las arcas vacías del Tesoro piden la limitacion de gastos. Amorós y Voitel, nombrado aquel director general del Instituto por Real decreto, se fraccionan en dos partes hostiles entre sí. De pronto el Príncipe de la Paz suprime el *Instituto* y cien niños se ven separados, llorando, de sus maestros.»

La carta en que Schméller da noticia de la catástrofe á Pestalozzi, dice así:

«Madrid 21 de Febrero de 1808.

Muy amado Pestalozzi: ya sabrá V. la catástrofe que ha sufrido nuestro *Instituto*. Por un Real decreto fechado en 13 de Enero, se declaró cerrado el 18 del mismo mes el establecimiento según el método de Pestalozzi, siendo enviados á sus casas niños y maestros á presencia de un ayudante de plaza con guardia militar, como si se tratase de cerrar algun club enemigo del Estado. Ningun auxilio para gastos de viaje se nos concede en dicho decreto á Voitel, Studer y á mí, habiéndonos hecho ciertas bruscas indicaciones de que debíamos cuanto antes salir de la capital.

Parece, con todo, que S. A. ha recordado sus promesas recientes á Pestalozzi y á la nacion española respecto al método, y querido cumplirlas llevando á su palacio como pajes 12 ó 18 muchachos, dándoles como maestros de enseñanza pestaloziana á Voitel y otros. Este, por tanto, seguirá aquí y yo debería tambien quedarme, según juicio y deseo suyo; me ha procurado lecciones particulares en las familias más distinguidas, con las que podría reunir unos 22.000 reales anuales,

pero un sentimiento íntimo, que hace me til-den de necio y simple, me imposibilita abrazar este nuevo género de vida. Crea V. que el año que he pasado en Madrid ha extinguido de tal suerte en mi corazon la fe en la rectitud y veracidad de los hombres, que es para mí de extrema necesidad restaurar mi espíritu en el seno de otros mejores. Hasta mi conviccion respecto del método y de sus formas, y la confianza en su eficacia han disminuido tanto, que solo de V. y á su lado podré cobrar nuevas esperanzas, nueva animación y valor. Por eso rechazo la ventajosa perspectiva que con la mejor voluntad me ofreció Voitel; duéleme que esta resolucion me aleje del hombre á quien tanto debo agradecer; pero conozco al mismo tiempo que entre los más bellos impulsos de nuestro corazon hay un cierto orden y muchas veces tiene uno que ceder ante el otro sin razon aparente. Así, amado amigo, vuelvo hácia usted en unión del Sr. Studer, encargado por Amorós de llevar á V., en compañía de un oficial suizo que va con licencia, un retrato del príncipe. Suyo etc. — *Andrés Schmeller.*»

Y «Zschokke, que por su amistad con muchas personas interesadas podia conocer con exactitud la historia y supresion del Instituto, da noticias de él en los siguientes términos á los lectores de los *Miscellen für die neueste Weltkunde*, número 30, año 1808:

El *Instituto Pestaloziano Militar* de Madrid, que brilló con demasiada rapidez bajo el efímero favor de Godoy, no fué en breve más que la pelota con que jugaban los cortesanos, y los que no lo eran, para alcanzar empleos y gracias; aquella causa cuyo nombre para todo sirvió, descansaba á lo último en un par de personas subalternas que con toda su buena voluntad era imposible que fuesen capaces de poner orden y conexion en aquel conjunto acéfalo.

Pocos vivirán de aquellos primitivos alumnos del *Instituto* de Madrid; nadie ha oído

(1) Todo ello puede verse en la monografía de Morf titulada *Pestalozzi en España*, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, págs. 122-123.

hablar de su celo y esfuerzos por la educación popular.»

No menos interesante que el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid fué la Escuela de Santander fundada también para propagar en España el sistema de educación de Pestalozzi.

Dicho establecimiento de enseñanza fué una verdadera Escuela Normal Pestalozziana, dirigida por José Döbely, capellán del regimiento de suizos de Wimpfen, número 1 (1).

El Seminario Pestalozziano de Maestros de Santander fué fundado por la Sociedad Económica Cantábrica de Amigos del País (2), que tenía en Madrid una diputación ó junta de protectores, presidida primeramente por D. Francisco Moniño, luego por el Duque del Infantado y más tarde por el Duque de Frías (3).

La junta particular de la Sociedad Cantábrica de Santander (4) celebró su primera reunión general el 5 de octubre de 1796 y en ella se habló de la necesidad de que la Junta de Madrid estudiara pronto la fundación de «un Seminario Patriótico, para la más sólida y completa instrucción de la juventud».

En la sesión celebrada por la Junta de Madrid el 14 de Julio de 1799, «se dió comisión absoluta, sin limitación alguna, al Sr. Marqués de Cilleruelo para que entablase, siguiese y concluyese la instancia de erección de dicho Seminario.

En la sesión del 11 de enero de 1801 se aprobó y acordó elevar á S. M. una representación, escrita por D. José Fernández Vallejo, presbítero y vocal de la misma Junta, donde se expuso largamente lo que había de ser el Seminario, en el cual se daría:

1.º Instrucción religiosa y educación cristiana.

2.º Estudios de Humanidades y lenguas vivas. Lógica, Física experimental, Química, Mineralogía y Metalurgia.

3.º Agricultura moderna.

4.º Matemáticas puras.

5.º Los demás adornos propios de la educación cristiana, literaria y política más adaptable á las miras paternas de V. M., y más conformes á las proporciones de aquella costa.

Esta petición fué despachada favorablemente por Real orden de 9 de marzo de 1801, firmada por el ilustre montañés D. Pedro Cevallos, á la sazón primer Secretario de Estado.

En la sesión del 26 de mayo de 1801 se acordó establecer el Seminario en Comillas, entre otras razones, por aprovechar para este fin un hermoso edificio que acababa de fabricar allí el Arzobispo de Lima D. Juan Domingo González de la Reguera, hijo y bienhechor insigne de aquella villa (1).

Para la «plantificación y organización» del Seminario, se nombró en 31 de octubre de 1802 una comisión compuesta de

(1) Véanse sus notas biográficas en la pág. 200 de este mismo tomo.

(2) La constitución de esta Sociedad data del año 1791.

Las noticias que aquí se dan sobre el Seminario Pestalozziano de Maestros de Santander, se han sacado del libro de actas de la Real Sociedad Económica Cantábrica.

Dicho libro, que termina con el acta del 22 de mayo de 1808, fué donado á dicha «Real Sociedad Económica Cantábrica» (todavía no extinguida), por el Conde de Torreánaz, no el actual, sino su antecesor, que fué Ministro de Gracia y Justicia.

(3) El cargo de secretario de dicha Sociedad fué ejercido en los primeros tiempos por el Marqués de Fuerte Hjar.

(4) Esta Sociedad tenía juntas particulares en Santander, Laredo, Reinosa, Potes y otras poblaciones de su distrito donde residían algunos asociados.

En unas listas de socios que se hallan al final del libro de actas, de donde se han sacado estas noticias, figura don José Döbely, «Presbítero castrense, capellán del Real Seminario Cantábrico, Director de Sala y Maestro del idioma alemán».

(1) Este edificio, que es de piedra de sillería y bien proporcionado, subsiste aún, y en él se hallan ahora las escuelas públicas de Comillas.

los Sres. Villafuertes, Cilleruelo, Fuerte Híjar, Arguedas, Andújar y Vallejo.

Por Real orden de 3 de julio de 1803 se dispuso que, no pudiéndose, por falta de fondos, realizar en todas sus partes el plan aprobado para el Seminario, se estableciesen desde luego en Comillas «aquellas cátedras que son preferibles por su tendencia inmediata á la Agricultura, Industria y Comercio de la Cantabria».

En la sesión del 10 de marzo de 1805 se acordó fijar en nueve reales diarios la pensión de los alumnos del Seminario, y en el acta consta que «con el mayor júbilo presenció la Junta el examen de varios discípulos á quienes por ensayo había dado 30 lecciones el Sr. D. José Doebele por el Método del sabio Pestalozzi. Se resolvió que inmediatamente, según la contrata, continuase su viaje á Comillas, para que los Caballeros Seminaristas que quieran sus Padres complete la demostración práctica de las ventajas. Y en su vista se le hará nuevo partido según el mérito».

En 15 de abril de 1805 concedió el Rey á favor del Seminario el arrendamiento del arbitrio impuesto sobre licores en todo el Bastón de Laredo, por lo que había producido en el último quinquenio, y en otra Real orden de la misma fecha se nombró para director del Seminario á don Luis Arguedas (1).

En la sesión del 23 de abril de 1805, donde se citan estas Reales órdenes, «se aprobó la cuenta y se alabó la economía de D. José Doebele en su viaje».

En 28 de abril del mismo año se acordó subir un piso al edificio de Comillas y ejecutar otras obras que propuso el Sr. Vallejo, «para colocar más de 200 caballeros seminaristas con sus directores», y en la

sesión del 26 de mayo, en vista de las censuras merecidas por los opositores en el Real Seminario de Nobles de Madrid y Reales Estudios de San Isidro, la Junta eligió para catedrático de Matemáticas puras, de Comillas, al Bachiller D. Juan de Dios Gil de Lara; y para maestro de dibujo, teniendo presente la propuesta de la Real Academia de San Fernando, á don Ignacio Salvá. A D. José Alvarez Aguado, presbítero, se le nombró «Director de Sala, con obligación de enseñar Gramática Latina á los caballeros alumnos».

En 16 de noviembre de 1806 se acordó expedir patente de socios de mérito «al inventor Enrique Pestalozzi, á D. José Doebele y á D. Francisco Voitel». Y que «se admitiesen por discípulos á los externos que concurren con vestido decente, aplicación y subordinación á los Maestros, separando asientos para los Caballeros Seminaristas».

En la sesión del 2 de agosto de 1807 «se examinó con la debida atención el contenido de la carta de D. José Doebele, fechada en el Astillero á 22 de julio próximo pasado sobre aquella Real Capilla concedida al Seminario, sin perjuicio de los derechos parroquiales» (1).

En 9 de agosto de 1807 se acordó despachar «título de Socio Amigo del País á D. Jacinto Roque García, discípulo observador del Real Instituto Pestaloziano en Madrid».

En 24 de septiembre del mismo año se enteró la Junta con gran disgusto de la insubordinación y discordia introducidas en el Seminario; y acordó formar expe-

(1) Arguedas era capitán de navío de la Real Armada, caballero santiaguista é intendente de Guatemala en Madrid.

(1) Por entonces debía ya de estar trasladado el Seminario de Comillas al Astillero, pueblo ahora importante, situado al Sur de la bahía de Santander. En el libro de actas de la Junta de Madrid no consta cuándo se efectuó el traslado ni por qué; pero se sabe que el Seminario estuvo por entonces en el Astillero, donde todavía muchos llaman «el colegio» á unas casas que están cerca de la iglesia.

dientes reservados; despedir á D. Juan Alfaro, que era uno de los profesores, y mandar que se presentase á la Junta don Gabriel Taboada, catedrático de Química y Mineralogía; con otras varias medidas enérgicas para restablecer la disciplina en el Seminario.

La Junta atribuyó algunos abusos á «la demasiada bondad del Director» (1), y le mandó que dejase entera libertad para las operaciones agrícolas á D. José Döbely y sus obreros.

La Junta declaró además que por entonces no se admitiesen alumnos externos hasta que se llenase el Colegio de caballeros pensionistas.

En 22 de mayo de 1808, «en atención á las circunstancias», encomendó la Junta provisionalmente la dirección é intervención del Seminario á una «Junta subalterna de la misma Diputación que se había de formar en el mismo Seminario, compuesta del Director, Vicedirector y Maestros nombrados. El Secretario de esta Junta fué D. Juan de Dios Gil de Lara, profesor de Matemáticas.» «En vista de las circunstancias», se permitió también volver al Colegio á los catedráticos Taboada y Alfaro.

El *Boletín de Comercio*, diario de Santander, que todavía se publica, en los números correspondientes á los días 30 de abril, 1.º y 4 de mayo de 1881, contiene una curiosa relación de las vicisitudes del Seminario, y afirma que Döbely no consiguió grandes frutos con su método pestalozziano en el Seminario, por la diferencia de edades de los discípulos, que los había desde siete hasta veintidós años; y también que el mismo Döbely, acatando una orden que recibió de Madrid, tuvo que trasladar el Seminario desde el Astillero á Corbán, barrio de un pueblo pró-

ximo á Santander, donde hubo un famoso monasterio y donde actualmente está el Seminario de la diócesis santanderina.

Después, con la guerra de la Independencia, se fué perdiendo todo, y aunque hacia el año 1830 se trató de restablecer en todo ó en parte los estudios del Seminario, no se hizo cosa de provecho para conseguirlo.

«La Sociedad Cantábrica—dice Morf (1)—resolvió hacer reformas, según los nuevos principios (2), en el establecimiento escolar que sostenía y dirigía en Santander, y además unir á él un *seminario para formar maestros de escuela*. En el próximo otoño de 1875 cruzaba Döbely las mesetas de ambas Castillas y las montañas cantábricas, en dirección á Santander, donde inauguró su escuela normal con 17 alumnos; allí pudo «el sencillo» capellan de regimiento seguir camino más «fácil y seguro para buscar el bien de sus hermanos, que en los paseos de la corte...»

Únicamente conservan su lozanía y actividad las grandes sociedades y centros de enseñanza cuando en su seno figuran algunos miembros que siembran ideas fecundas y que mantienen la savia de su vida intelectual. Esto aconteció entonces en la sociedad cantábrica.

Desde luego, su presidente el Duque de Frias, aunque no dotado de iniciativa propia, era accesible á todo lo bueno y bello que pudiese ser útil á su país, y constante para llevarlo con entusiasmo á la práctica. Pero el jefe intelectual de la sociedad era un secretario, ayo de sus hijos y redactor de la *Gaceta de Madrid*, D. Juan Anduxar.»

«Como secretario de la compañía cantábrica, presidida por el Duque de Frias, se enteró Anduxar perfectamente del método pes-

(1) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI, pág. 87. La constitución de la Sociedad Cantábrica data, como ya se ha dicho, del año 1791.

(2) Alude á los de Pestalozzi.

(1) Que era Arguedas.

taloziano, y apreció su valía por los ensayos de Döbely en Madrid, siendo un instrumento para su traslación al colegio de Santander. A la vez que Voitel, acariciaba Anduxar el proyecto de introducir oficialmente en España aquel método. Uno y otro trabajaban, desde distintos sitios, por el mismo objetivo, y no pudieron estar alejados mucho tiempo; su estrecha alianza fué para España la aurora de una educación general del país.»

Lo que era el «Seminario para formar maestros de escuela» en Santander lo dice clara y concisamente Morf en su estudio titulado *Pestalozzi en España* (1):

«Dejemos ya en marcha al instituto madrileño, y á Studer en su aprendizaje de Iverdon, para volver á Döbely, que continuaba en Santander.

Su protectora, la Sociedad Cantábrica, al terminar el primer año escolar, le pidió un exámen público y solemne. Döbely, con la conciencia de haber cumplido su deber fiel y honradamente, y no sin resultados, se alegró de poder dar cuenta ante todos cuantos se interesasen en el asunto.

Verificóse el exámen con 17 normalistas, á quienes se había confiado una escuela de niños para ejercitarse en la enseñanza; duró cinco días, desde el 29 de Setiembre al 3 de Octubre de 1806. Da testimonio de su éxito una correspondencia de Santander, fecha 10 de Octubre (2).

«Ante las repetidas instancias de varios padres de familia, deseosos de presenciar los efectos de la enseñanza elemental según el método de Enrique Pestalozzi (para el que, por mediación del generalísimo Príncipe de la Paz, se había alcanzado la poderosa protección de nuestro ilustrado Gobierno), re-

solvió D. Luis Arguedas, director del establecimiento escolar cantábrico de esta ciudad, celebrar un exámen público y solemne con los 17 alumnos normales que habían recibido la enseñanza del señor profesor Döbely. Duró aquél desde el 29 de Setiembre hasta el 3 del actual, empleando dos horas y media por la mañana y dos por la tarde. Lo inauguró D. Juan de Dios Gil y Lara, profesor de matemáticas, con un discurso en que puso de manifiesto, por su orden, las ventajas del método tocante á la moralidad de los niños, y á su preparación y aptitud para consagrarse más tarde con éxito á las ciencias y artes. Trató también, al finalizar, de los trabajos de nuestros beneméritos paisanos Juan de Iciar, Pedro Díaz Morante, el insigne Palomares y otros, todos los cuales reconocían la profunda verdad de que la escritura es una aplicación del dibujo. Pero al mismo tiempo hizo ver que sólo Pestalozzi había encontrado el camino para llevarla á la realidad.

»Después, practicaron los alumnos el ejercicio de pronunciar los tres alfabetos: español, alemán y francés, conforme á sus verdaderos sonidos, construyeron sílabas y palabras complicadas, de suerte que ninguna duda cabía al público sobre la facilidad de aprender muy seguramente, y como jugando, los rudimentos de las lenguas, tan áridos y difíciles.

»A seguida, dibujaron muchas figuras, con la mayor exactitud, como si se hubieran servido de instrumentos, las explicaron geométricamente, y todos ellos dieron prueba no escasa de una excelente habilidad en las diferentes actividades y profesiones humanas.

»En la parte destinada al exámen sobre el cálculo, mostraron de una manera sorprendente la marcha del ingenioso procedimiento, para presentar, mediante objetos sensibles, todas las relaciones del número, desde las unidades y las partes de la unidad, hasta la regla de tres. Y en este ejercicio pudo verse el influjo del método de acostumbrar á los

(1) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tomo XI.

(2) De 1806. Esta correspondencia, copiada por Morf casi al pie de la letra en los párrafos siguientes, se halla como noticia oficial en la *Gazeta de Madrid* correspondiente al martes 9 de diciembre de dicho año, páginas 1063-1065.

niños á expresarlo todo con precision y firmeza. Pero lo que conquistó el mayor aplauso fué el exámen acerca del *Libro de las Madres*; los discípulos alternaron en su explicacion en los tres idiomas, español, alemán y francés; tradujeron muy correctamente en ellos, confirmando su version con algunos pasajes del Nuevo Testamento, del catecismo de Fleury y de Cervantes.

»Por último, hicieron excelentes muestras de escritura, segun el método de D. Torcuato Torío de la Riva, no obstante haberse ejercitado sólo doce días con la pluma, con igualdad en la forma, grande ó pequeña, segun se le exigía, todo sin rayar y á pulso; prodigio debido á la habilidad anteriormente adquirida, escribiendo en la pizarra con el lápiz.»

Todos los 17 alumnos dieron innegables pruebas de sus progresos, gracias á las formas artísticas de un sistema de enseñar tan sencillo como lleno de ventajas. En aquellos múltiples y alternados ejercicios, trabajaban los niños sin la menor fatiga ni coaccion, de tal suerte, que no podían menos de aprender. Basta tambien observar esto para reconocer la falsedad del pronóstico que tantas veces declara incapaces para las ciencias á los escolares que tardan en desarrollarse en la primaria. Reside la causa de esto, más bien en el método y órden de la enseñanza, que no observa proceso alguno graduado naturalmente, que en la falta de disposicion en los niños.

«Muy satisfecho se hallaba el numeroso y brillante concurso, y no ménos gozoso y conmovido el director al ver que comenzaba la opinion pública á rectificarse acerca del fin más importante de la humanidad, la instruccion primaria. Los naturales de esta provincia, que son los que se hallan en situacion de aprovechar más que nadie tal beneficio, bendecirían llenos de júbilo al sabio y bondadoso monarca que ha fundado con liberal mano y colmado de favores á este colegio, no ha-

biendo en ambos continentes ningun cántabro que no exclame: «¡consérve y haga feliz el cielo la vida de nuestro magnánimo Carlos IV que estableció y aseguró tan duramente en el centro de mi patria el real seminario para la educacion!»

En la sesión de 16 de Noviembre la comision de delegados de la Sociedad Cantábrica escuchó con el mayor gusto el informe sobre el favorable éxito del exámen en Santander, y acordó tributar á Pestalozzi una muestra de reconocimiento por sus méritos en favor del «porvenir de España», nombrándole miembro honorario de la misma.

Dice así la interesante comunicacion en que su presidente, el Duque de Frias, participa á Pestalozzi el acuerdo adoptado:

«La Sociedad Cantábrica, la cual reside en Madrid, y con cuya presidencia me honro, movida por la conviccion íntima de que la felicidad del hombre tiene su origen en la educacion primaria, se propuso, hace ya varios años, fundar un establecimiento para instruir á los niños, que llegase á ser beneficioso para estos, sus familias, la provincia cantábrica y España entera. El Rey se dignó asentir á estas ideas liberales, arbitró medios para sostener la fundacion y dió amplias instrucciones al presidente.

»Una vez satisfechas de este modo nuestras aspiraciones, nos movió el propósito de hallar el medio mejor posible para la instruccion de los alumnos, y el de establecer una sólida base para evitar el peligro de edificar sobre débil cimiento, como ha sucedido por lo general hasta ahora, en todos los establecimientos de educacion, aún en las naciones más ilustradas.

»Pero ya hoy, gracias al sabio, virtuoso é inmortal autor del único método natural, gracias á V., benéfico Pestalozzi, tienen la infancia y la juventud abierto el camino para el verdadero saber.

»La Sociedad Cantábrica, á cuya noticia habia llegado la bondad del nuevo método, y

que se convenció de su excelencia merced á un exámen, se enteró con satisfaccion de que don Juan Anduxar, uno de nuestros socios, que vive en mi compañía, se había encargado de facilitar una edicion española de los libros elementales de que es V. autor.

»Una feliz casualidad proporcionó á la Sociedad, con la venida del capellan D. José Döbely, la persona adecuada para realizar sus intentos, destinándole, una vez recibido en su seno, á la enseñanza de la juventud. Los educandos del colegio de la Sociedad Cantábrica han sido los primeros españoles que han recogido el fruto de vuestras luminosas investigaciones, haciendo rápidos y honrosos progresos bajo la direccion del profesor Döbely, cuyos progresos confirman las ventajas del nuevo método y justifican las esperanzas de la Sociedad.

»En atencion á todos estos hechos, la Junta presidencial de la Sociedad Cantábrica acordó por unanimidad, en sesion del 16 del corriente, nombrar á V. socio de mérito, encargándole remitirle los respectivos documentos y estatutos. Es para mí en extremo grato ser el órgano de la general estimación y agradecimiento hacia el reformador de la educacion, hacia el bienhechor de la humanidad, al paso que de la expresion del sentimiento particular de respeto y estima que tiene el honor de profesarle y ofrecerse suyo, etc.—*El Duque de Frias*.—Madrid 20 de Noviembre de 1806.»

Animado con el general aplauso, continuó Döbely en lo sucesivo la tarea de instruir y educar á la juventud cántabra segun los principios de Pestalozzi.»

El Seminario Pestalozziano de Maestros de Santander, á pesar de esto, dejó de funcionar, como ya se ha dicho, al mismo tiempo que el Instituto Militar Pestalozziano de Madrid.

También en Cádiz se intentó establecer una Escuela Pestalozziana, á juzgar por

la autorización que á este efecto concedió el Príncipe de la Paz á D. Eugenio Luque (1), discípulo observador que era del Instituto Militar Pestalozziano en el mes de julio del año 1807 (2), y se autorizó un impuesto sobre la entrada á los teatros para arbitrar recursos con que atender al sostenimiento de dicha Escuela (3); pero de la fundación y vida de este establecimiento de enseñanza, caso de que llegara á fundarse, no ha hallado rastro alguno el autor de esta BIBLIOGRAFÍA.

Además de los establecimientos de enseñanza creados en España para propagar el sistema de educacion de Pestalozzi, de las traducciones de las obras de este pedagogo, de los artículos y folletos publicados para popularizar sus doctrinas y de su copiosa bibliografía declarada (4), se han dedicado poesías (5) al famo-

(1) Este Luque es probablemente el mismo traductor de la obra de Pestalozzi titulada *Exposición del método elemental de Henrique Pestalozzi*... reseñada en el artículo 598 de esta BIBLIOGRAFÍA, pág. 521 del primer tomo.

(2) Véase la *Gazeta de Madrid* correspondiente al viernes, 31 de julio de 1807, pág. 784.

(3) Véanse en el Archivo general Central de Alcalá de Henares el legajo número 2.379 del Ministerio de Fomento.

(4) Toda ella se halla en la presente obra. Véase en su índice la palabra Pestalozzi.

(5) De las que, en su tiempo, llamaron más la atención del público fué una oda de D. Bernardino Fernández de Velasco, Duque de Frias, que, aun siendo, como es, casi anodina, pareció al publicarse demasiado liberal y progresiva.

He aquí el texto de dicha oda según se halla en las *Obras poéticas* del Duque, publicadas por la Real Academia Española:

A ENRIQUE PESTALOZZI

ODA

No es eterno el error. La ansiada aurora
De la sana razon en dulce dia
Llegó á brillar. El alma pensadora
Rompió en un tiempo la tiniebla horrible
Que á la ciencia y al hombre dividia;
Mas luégo que Natura
Vió agitar á sus hijos fascinados
Con vana discusion la incierta mente,
Y así perder irrecobrables horas,
Huyó la vista y encubrió la frente.
Perdido, inútil fué su afán: en vano
Por falsa senda la verdad hermosa
Creyó alcanzar su espíritu gigante

so pedagogo suizo, se han hecho retra-

Con paso débil de medroso infante.
 Pero nació Bacon...—Permite, oh Clio!
 Que flores vierta y llanto delicioso
 Sobre su noble tumba,
 Y que le mezcle al Tamesis undoso,
 Que al piélago entre glorias se derrumba.
 Nace Bacon; y el hombre, endurecido
 En su necia altivez, desprecia y odia
 Lo que su bien y su delicia fuera.
 Corren dos siglos, y su ingenio entónces
 A lucir comenzó; y el mundo entero,
 Como el pastor por el verdoso ejido
 Mira aterrado en noche tenebrosa
 Con ráfagas el cielo enardecido,
 Y del monte la cumbre
 Al trémulo fulgor de opaca lumbre;
 Así mirara el suspirado día
 Que el rayo del saber hirió su frente,
 Entre la que cubría,
 Densa tiniebla, la razón naciente.
 Newton, Lock, Condillac, el ardua senda
 Tambien hollaren con gloriosa planta;
 Y Vives, Herder, Kant, y aquel que sabio
 Cual ninguno, en la Helvecia se levanta,
 Al mortal ignorante
 Enseñan á pensar. Los férreos grillos,
 Quebranta, osado, del terror, que preso
 En su lóbrega cárcel le oprimía;
 Y el ingenio fecundo
 Despliega y bate el ala presurosa
 Por la ancha redondez del vasto mundo.
 Nada entónces se oculta
 A su eterno observar: la borrascosa
 Mar le presenta rumbos y regiones;
 La planta, el mineral, la tierra, el cielo,
 Todo se humilla á su saber profundo;
 Y la madre Natura
 Dijo, al darle de sabio el alto nombre:
 «Siglos pasados, contemplad el hombre.»
 Dictame y cantaré, Númer divino,
 Si á la empresa bastar puede tu aliento.
 Oh Stanz! Oh Iverdun! Oh sabio Enrique!
 Cómo al nombrarte cono verme sientol
 Oh si yo fuesel... Pero hablada, hermosas
 Ciudades de la Helvecia,
 Nobles rivales de la culta Grecia;
 Hablad por mí, pues escuchais gozosas,
 En verdes grutas y floridos prados,
 Del Genio sin segundo
 Los ecos celebrados.
 Gloria, gloria al mortal! Gloria á su nombre!
 El piélago profundo
 Mueva con prestas, apacibles olas
 Las naves españolas,
 Que lleven su invencion al Nuevo-Mundo;
 Y sepa que en el punto en que preciado
 Te ves, y empezas a gozar el premio
 De tu larga fatiga,
 Ya lo consagras á favor del hombre
 En eterno padron que el tiempo diga:
 «Respetas, asolador, de Enrique el nombre.»
 El triunfo es de mi patria, pues primera
 Fué en adoptar el método divino
 Que el sonoro Maron cantar debiera.
 Oh dignos hijos del sublime Enrique!
 Jóvenes españoles!
 La esperanza seréis do mire ufano
 Nuestro valor guerrero
 Su brillo renacer, y el orbe entero
 Mirará enmudecido
 De vuestros triunfos la inmortal hazaña.
 Venid conmigo, recorred la España,
 Veréis los monumentos
 Que nos recuerdan inclitas victorias
 De tantos héroes, que á la patria amiga,
 Ya quebrantando la árabe cadena,
 Ya rechazando al galo belicoso,
 Y ya venciendo, en fin, gente enemiga,
 Darla lograron lustre esplendoroso.
 Ved á Híspalis hermosa,
 Ved al plácido Bétis, que en su vena
 Corre de sangre mora colorado;
 Ved á Leon y á Búrgos y á Toledo:
 Contemplad y admirad, En sus recintos
 Fueron los héroes que la patria viuda

tos (1) y bustos suyos (2); pero á esto hay que añadir la copiosa producción de escritos pedagógicos que, consciente ó inconscientemente pestalozzianos, se han publicado en España desde los comienzos del siglo XIX.

Tarea curiosa, entretenida y no imposible sería descubrir en el subsuelo de la Pedagogía actual hispanoamericana la influencia y hasta las deformidades del sistema de Pestalozzi; pero no siendo este el propósito de la presente obra, quédese para quien tenga medios de realizarle, y sirvan de base y excitante para ello los

Hoy llora con dolor; sólo su nombre
 Puede evitar la ruina desgraciada,
 De que ha tanto se mira amenazada.

Si, Jóvenes preciosos,
 Vuestra esperanza su esperanza escuda.
 Las armas os ceñid con valentía,
 Y Europa os tiembla cual ardiente rayo,
 Bajo el pendon triunfante de Pelayo.
 Y si á la mar vuestro ardimiento os guía,
 A los buques volad; y admire el mundo
 Que si hubo un tiempo Laurias y Bazanes
 Para terror de las extrañas gentes,
 Ilustres capitanes
 Huellan hoy los iberos entrepuentes.

Huya de Hesperia, en fin, la niebla vaga,
 Y el sol de la verdad gozar no impida,
 Y artes y ciencias su brillante egida
 Al torpe olvido opongan que la amaga.
 A su luz recobrado

De mi nación el esplendor se vea,
 Y á Pestalozzi la alabanza sea.
 Nunca, oh Genio! te asombre
 El rápido rodar de las edades,
 Todo arrastrando en su veloz carrera.
 Homero vive aún; siglos y siglos
 Corrieron ya sobre su excelsa tumba,
 Y al pronunciar su nombre,
 El eco sonoro:

Homero! y gloria! sin cesar retumba.
 Así tambien, bajo el cipres sombrío
 Que cubra tus cenizas respetadas,
 Tu gran sabiduría
 Los pueblos cantarán; y al ver alzadas
 Del hijo dulce las votivas manos,
 La madre congojosa,
 Flores y aromas y copioso llanto
 Vertiendo triste, y levantando al cielo
 Su rostro, imagen de dolor y espanto
 Exclamara, del mármol abrazada,
 Con mortal agonía:
 «Vuélveme, oh cielo! la esperanza mia.»

(1) En el departamento de Bellas Artes de la Biblioteca Nacional (sign. 6-9) hay dos pruebas de un grabado en dulce del retrato de Pestalozzi que dice: «M. Diogg lo dibujó en Suiza. Pedro Gascó lo grabó en Madrid, año de 1806.»

Este retrato está tomado, aunque es diferente, del mismo original que el que se halla en la obra de Chavannes, titulada *Exposición del método elemental de Henriette Pestalozzi* y catalogada con el núm. 598 en la página 521 del primer tomo de esta BIBLIOGRAFÍA.

(2) En el Museo Pedagógico Nacional hay un busto de Pestalozzi vaciado en yeso.



datos expuestos en las páginas precedentes.

No serán definitivos y ni habrán sido agotados, pero representan un esfuerzo para esclarecer la verdad y para restaurar algunos rasgos del famoso pedagogo suizo, que la acción natural del tiempo y la superficialidad de la mayor parte de los estudios contemporáneos habían destruido y desdibujado.

1418. **P.[iniagua] y B., M.[anuel]**

Memoria sobre la educación y establecimientos de sordo-mudos y de ciegos aprobada por la Academia de Profesores del Colegio de Madrid por D. _____. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta del Colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos.

1857

58 págs.—Informe, 3-5.—V. en b.—Texto, 7-57.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Trata esta *Memoria* de la educación de sordo-mudos y de ciegos, y consta de una serie de artículos publicados primeramente en un periódico de Madrid titulado *El Parlamento*.

El nombre y apellido del autor se hallan en el informe de la citada Academia de profesores.

1419. **Pinloche, A.**

Pestalozzi y la educación popular moderna por _____. Profesor honorario de la Universidad de Lille (Francia), Profesor del Liceo Charlemagne (París) Director de conferencias en la Escuela Politécnica (París). Traducción de Carlos Docteur.

Pensamiento de Pestalozzi en castellano. Monograma del editor.

París. Librería é imprenta de la V.^{da} de C. Bouret.

1903

xii + 228 ps.—Ant.—En la misma librería (1).—Port.—Quedan asegurados los derechos de propiedad conforme á la ley.—Introducción, iii-xi.—[Advertencia.]—Texto, i-220.—Índice, 221-227.—Cuadros murales de lecciones de cosas (1).

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1420. **Piñero**

Teoría de organización de un colegio nacional de Ciencias preparatorias para la República del Plata. Por el canónigo _____.
Buenos Aires. Imprenta de la Revista.

1858

342 págs., sin contar las notas finales.

8.º

Citado por el Sr. Gutiérrez (D. Juan María), en sus *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*.

El autor dedica en el libro atención preferente á «la educación de la mujer y á la educación de los sacerdotes».

En una nota del prólogo de la primera edición inserto en la segunda y en la introducción á la segunda edición, dice el autor que la primera edición fué publicada en Buenos Aires el año 1855.

1421. **Piñero**

Principios de educación por Monseñor _____. Protonotario Apostólico, Canónigo de la Iglesia Metropolitana de Buenos Aires, Antiguo profesor de historia

(1) Anuncio.

moderna y contemporánea en la Universidad de la misma capital, de retórica y filosofía en el Liceo del Plata, Autor de varias obras científicas y actual capellán del colegio nacional. Adorno de imprenta. Segunda edición considerablemente aumentada por el autor, precedida del juicio crítico de dos notabilidades de las Repúblicas del Río de la Plata.

París. Imprenta de M. y P.—E. Charaise.

1874

312 págs.—V. en b.—Port.—V. en b.—Juicio del Sr. D. Joaquín Requena y de D. Andrés Lamas, 5-6.—[Dedicatoria], 7-8.—Prólogo de la primera edición, 9-17.—V. en b.—Texto, 19-307.—V. en b.—Índice, 309-311.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El nombre consta en la dedicatoria.

En opinión de un suave censor (1), este libro es «un árbol lleno de fruto y sin ninguna espina que impida tomarlo». El elogio es hiperbólico; pero la obra interesa por la novedad de los pensamientos (á veces algo desordenados) y por la soltura y elegancia de la exposición, si bien ésta peca en algunos pasajes de tonos declamatorios.

Este libro, dice el autor, es el «programa de mi modo de ser». «Es toda mi alma puesta en transparencia.» Sus principios están tomados del libro de la Naturaleza y del libro de la Religión.

El Sr. Piñero, hombre de cultura y de imaginación, basa su obra de Pedagogía en la «educación religiosa». «La revelación es su antorcha»; «pero como el hombre y la mujer tienen vida material, vida

moral, vida intelectual y vida social, es preciso que la educación atienda á este cuádruple modo de ser».

1422. **Piñero**

Principios de educación por Monseñor — Canónigo de la iglesia metropolitana de Buenos-Aires... Tercera edición aumentada.

París.

1881

307 págs.

8.º m.

Biblioteca de F. A. Berra.

1423. **Pirala, Antonio**

El Profesorado. Revista de instrucción pública, por Don —.

Madrid. Establecimiento tipográfico de D. F. de P. Mellado.

1857-1858

Entregas (1) con dos cols.

Las entregas tienen numeración seguida.

El lugar, la imprenta y el año constan en la última entrega del 1857 y en algunas del 1858.

1424. **Plan**

— de educación nacional.

S. I. S. i.

S. a.

2 hs. + 66 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 1-65.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

(1) Don Joaquín Requena. La frase está tomada de la introducción de la primera edición. Véase la pág. 6.

(1) Probablemente de 16 págs.

Este opúsculo original, de que es autor un aragonés anónimo, contiene un plan de educación encaminado á preparar á los ciudadanos para el buen uso de las libertades políticas concedidas por la Constitución.

Quizás se refiera el autor á la primera época constitucional de España.

1425. **Plan**

— de estudios del Liceo de Chile con algunos pormenores sobre su ejecución y sobre la disciplina del establecimiento.

Santiago. Imprenta de R. Rengifo.

1828

8 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

»El Liceo de Chile, fundado por D. José Joaquín de Mora el 16 de enero de 1829, tuvo la decidida protección del presidente D. Francisco Antonio Pinto.

El plan de estudios comprendía ramos literarios y ramos científicos, distribuidos en un curso de cinco años». (Nota del señor Ponce.)

1426. **Platón**

Biblioteca filosófica. Obras completas de — puestas en lengua castellana por primera vez por D. Patricio de Azcárate, socio correspondiente de la Academia de Ciencias morales y políticas y de la Academia de la Historia. Pleca.

Madrid. Imprenta de la Biblioteca de Instrucción y Recreo.

1871 (1)

Tomo I: XLVIII + 302 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.

(1) Los tomos I-V fueron impresos el año 1871; el VI y siguientes, hasta el XI inclusive, lo fueron el 1872.

—V. en b. — Introducción, v-xvi. — Noticias biográficas acerca de Platón, xvii-xxxI. — V. en b. — Observaciones sobre el orden de los diálogos, xxxiii-xlv.—V. en b. — Obras completas de Platón, Primer tomo.—V. en b.—Diálogos de Platón, Primera serie. Diálogos socráticos. Tomo primero. Eutifron...—V. en b.—Texto, 5-299.—V. en b.—Tabla.—V. en b.

Tomo II: 352 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Diálogos de Platón. Primera serie. Diálogos socráticos. Tomo II. Protágoras...—V. en b.—Protágoras.—V. en b.—Texto, 9.—349.—V. en b.—Tabla.—V. en b.

Tomo III: 350 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Diálogos de Platón. Segunda serie. Diálogos polémicos. Tomo primero. Filebo...—V. en b.—Filebo.—V. en b.—Texto, 7-347.—V. en b.—Índice, 349.—V. en b.

Tomo IV: 474 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Diálogos de Platón. Segunda serie. Diálogos polémicos. Tomo segundo. El sofista...—V. en b.—El sofista.—V. en b.—Texto, 9-472.—Índice.—V. en b.

Tomo V: 368 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Diálogos de Platón. Tercera serie. Diálogos dogmáticos. Tomo primero. Fedón...—V. en b.—Fedón.—V. en b.—Texto, 9-366.—Índice.—V. en b.

Tomo VI: 294 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Diálogos de Platón. Tercera serie. Diálogos dogmáticos. Tomo segundo. El político...—V. en b.—El político.—V. en b.—Texto, 9-291.—V. en b.—Índice.—V. en b.

Tomo VII: 290 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—La República ó el Estado. Tomo primero.—V. en b.—Texto, 7-288.—Índice.—V. en b.

Tomo VIII: 216 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—La República ó el Estado. Tomo segundo.—V.

en b. — Texto, 7-213. — V. en b. — Índice. — V. en b.

Tomo IX: 316 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b. —Las Leyes. Tomo primero. — V. en b.—Texto, 7-313.—V. en b.—Índice.—V. en b.

Tomo X: 294 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b. —Las Leyes. Tomo segundo.—V. en b.—Texto, 7-292.—Índice.—V. en b.

Tomo XI: 376 págs.—Ant.—Esta traducción es propiedad... y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Obras varias. Diálogos apócrifos...—Texto, 7-373.—V. en b.—Índice.—V. en b.

4.^o

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Casi todas las obras de Platón tienen interés pedagógico. Las puramente filosóficas, porque indican los fundamentos del sistema de educación de aquella época; las políticas, porque definen la intervención del Estado en la educación de los ciudadanos, y otras varias, porque tienen á poner de manifiesto la persona, el método y la enseñanza de su maestro Sócrates (1).

Contienen ideas y pensamientos pedagógicos el diálogo socrático titulado *Primer Alcibiades ó de la Naturaleza humana*, donde se afirma que la base de la perfección del hombre es el conocimiento de sí mismo (2), y los diálogos polémicos

(1) Este propósito es más notorio en los diálogos titulados *Eutifron ó de la Santidad*, *Protágoras ó los Sofistas* y *Critón ó del Deber*.

(2) Véanse los siguientes fragmentos del citado diálogo (a):

SÓCRATES.—Y por consiguiente el arte por el que tenemos cuidado de nosotros no es el mismo, que aquel por el que tenemos cuidado de las cosas que son para nosotros?

ALCIBIADES.—Así lo creo.

SÓCRATES.—Se sigue de aquí, que cuando tienes cuidado de las cosas que son tuyas, no tienes cuidado de tí mismo

ALCIBIADES.—Eso es cierto.

SÓCRATES.—Porque no es el mismo arte por el que un

(a) Págs. 177-179 y 188-192 del primer tomo de la obra reseñada.

Sofista ó del Ser, *Parménides ó de las ideas*, *Menon ó de la virtud* y *Timeo ó de la Naturaleza*, donde se hallan ideas sobre educación, enseñanza y métodos, sobre la necesidad de la proporción entre el desarrollo del alma y del cuerpo con algunas reglas de educación física, sobre el método y la posibilidad de enseñar la virtud y sobre el arte de educar y gobernar á los hombres; pero las obras de Platón de mayor interés pedagógico son el diálogo socrático titulado *Laques ó el Valor*, los diálogos polémicos, *Teetetes ó de la Cien-*

hombre tiene cuidado de sí mismo y lo tiene de las cosas destinadas para sí mismo?

ALCIBIADES.—Lo confieso.

SÓCRATES.—¿Cuál, pues, es el arte, por el que tenemos cuidado de nosotros mismos?

ALCIBIADES.—No puedo decírtelo.

SÓCRATES.—Estamos convenidos ya en que no es ninguno por el que podemos mejorar las cosas que son nuestras, sino que es aquel por el que podemos hacernos nosotros mismos mejores.

ALCIBIADES.—Eso es cierto.

SÓCRATES.—Pero podemos conocer el arte de hacer zapatos, si no sabemos antes lo que es un zapato?

ALCIBIADES.—No.

SÓCRATES.—Y el arte de engastar sortijas, si no sabemos antes lo que es una sortija?

ALCIBIADES.—Es claro.

SÓCRATES.—Qué medio tenemos de conocer el arte que nos hace mejores á nosotros mismos, si no sabemos antes lo que somos nosotros mismos?

ALCIBIADES.—Es absolutamente imposible.

SÓCRATES.—Pero es una cosa fácil conocerse á sí mismo, y fué un ignorante el que inscribió este precepto á las puertas del templo de Apolo en Delfos? O es una cosa muy difícil que no es dado á todos los hombres conseguir?

ALCIBIADES.—Para mí, Sócrates, he creído con la mayor evidencia, que es dado á todos los hombres conseguirlo pero también que ofrece gran dificultad.

SÓCRATES.—Pero, Alcibiades, sea fácil ó nó, es cosa infalible que si una vez llegamos á conocerlo, sabremos bien pronto y sin dificultad el cuidado que debemos tener de nosotros mismos; en vez de que si lo ignoramos, jamás llegaremos á conocer la naturaleza de este cuidado.

ALCIBIADES.—Eso es indudable.

SÓCRATES.—¡Animo, pues! ¿Por qué medio encontraremos la esencia de las cosas, hablando en general? Siguiendo este rumbo encontraremos bien pronto lo que somos nosotros, y si ignoramos esta esencia nos ignoraremos siempre nosotros mismos.

ALCIBIADES.—Dices verdad.

ALCIBIADES.—Todo eso está muy bien dicho, Sócrates; pero trata de explicarme cómo podemos tener cuidado de nosotros mismos.

SÓCRATES.—Ese es negocio ya ventilado; por que ante todas cosas hemos sentido lo que es el hombre, y con razón, porque temeríamos, no siendo este punto bien cono-

cia y *Eutidemo* ó *el Disputador*, los libros de *República* ó de *lo Justo* y los de *Las Leyes* ó de *la Legislación*.

Véanse, en prueba de la anterior afirmación, los siguientes fragmentos del *Laques*, en que dos ancianos, Melesías y Lisímaco, hablando sobre el valor con Nicias y Laques, piden consejo á Sócrates sobre la educación de las facultades físicas y morales de sus hijos.

cido, dirigir nuestro cuidado á otras cosas que no fueran nosotros mismos, sin apercibirnos de ello.

ALCIBIADES.—Así es.

SÓCRATES.—Estamos convenidos, además, en que es el alma la que es preciso cuidar, debiendo ser este el único fin que nos propongamos.

ALCIBIADES.—Sin duda.

SÓCRATES.—Que es preciso dejar á los demás el cuidado del cuerpo y de lo que pertenece al cuerpo, como las riquezas.

ALCIBIADES.—¿Puede negarse eso?

SÓCRATES.—¿Cómo podríamos sentar esta verdad de una manera más clara y evidente? porque si consiguiéramos verla con toda claridad, es indudable que nos conoceríamos perfectamente á nosotros mismos. Tratemos, pues, en nombre de los dioses, de entender bien el precepto de Delfos, de que ya hemos hablado; pero ¿comprendemos, por ventura, ya toda su fuerza?

ALCIBIADES.—¿Qué fuerza? ¿Qué quieres decir con eso Sócrates?

SÓCRATES.—Voy á comunicarte lo que á mi juicio quiere decir esta inscripción y el precepto que ella encierra. No es posible hacértele comprender por otra comparación que por esta que se toma de la vista.

ALCIBIADES.—¿Cómo?

SÓCRATES.—Fíjate bien: si esta inscripción hablase al ojo, como habla al hombre, y le dijese: mirate á ti mismo, ¿qué creeríamos nosotros que le decía? ¿No creeríamos que la inscripción ordenaba al ojo que se mirase en una cosa, en la que el ojo pudiera verse?

ALCIBIADES.—Eso es evidente.

SÓCRATES.—Busquemos esta cosa, en la que, mirando, podamos ver el ojo y nosotros mismos.

ALCIBIADES.—Puede verse en los espejos y en otros cuerpos semejantes.

SÓCRATES.—Hablas muy bien. ¿No hay también en el ojo algún pequeño punto que hace el mismo efecto que el espejo?

ALCIBIADES.—Hay uno seguramente.

SÓCRATES.—Has observado que siempre que miras en tu ojo ves, como en un espejo, tu semblante en esta parte que se llama pupila, donde se refleja la imágen de aquel que en ella se ve?

ALCIBIADES.—Es cierto.

SÓCRATES.—Un ojo, por verse, debe mirar en otro ojo, y en aquella parte del ojo, que es la más preciosa, y que es la única que tiene la facultad de ver?

ALCIBIADES.—¿Quién lo duda?

SÓCRATES.—Porque si fijase sus miradas sobre cualquiera otra parte del cuerpo del hombre, ó sobre cualquier otro objeto, á menos que no fuese semejante á esta

LAQUES

6

DEL VALOR (1)

LISÍMACO. Hijo de Aristides el justo.
 MELESÍAS. Padre de Tucídides.
 ARÍSTIDES. Hijo de Lisímaco.
 TUCÍDIDES. Hijo de Melesías.
 NICIAS. General de los atenienses.
 LAQUES. General de los atenienses.
 SÓCRATES.

LISÍMACO.—Hola, Nicias y Laques, habeis visto á ese hombre armado, que acaba de

parte del ojo que ve, de ninguna manera se vería á si mismo.

ALCIBIADES.—Tienes razon.

SÓCRATES.—Un ojo, que quiere verse á si mismo, debe mirarse en otro ojo, y en esta parte de ojo, donde reside toda su virtud, es decir la vista.

ALCIBIADES.—Seguramente.

SÓCRATES.—Mi querido Alcibiades, ¿no sucede lo mismo con el alma? para verse ¿no debe mirarse en el alma, y en esta parte del alma donde reside toda su virtud, que es la sabiduría, ó en cualquiera otra cosa á la que esta parte del alma se parezca en cierta manera?

ALCIBIADES.—Así me lo parece.

SÓCRATES.—¿Pero podremos encontrar alguna parte del alma, que sea más divina que aquella en que residen la esencia y la sabiduría?

ALCIBIADES.—No ciertamente.

SÓCRATES.—En esta parte del alma, verdaderamente divina, es donde es preciso mirarse, y contemplar allí todo lo divino, es decir, Dios y la sabiduría, para conocerse á si mismo perfectamente.

ALCIBIADES.—Así me parece.

SÓCRATES.—Conocerse á si mismo es la sabiduría, segun hemos convenido.

ALCIBIADES.—Es cierto.

SÓCRATES.—No conociéndonos á nosotros mismos, y no siendo sabios, ¿podemos conocer ni nuestros bienes, ni nuestros males?

ALCIBIADES.—¡Ah! ¿cómo los conoceríamos, Sócrates?

SÓCRATES.—Porque no es posible que el que no conoce á Alcibiades conozca lo que pertenece á Alcibiades, como perteneciendo á Alcibiades.

ALCIBIADES.—No, ¡por Júpiter! eso no es posible.

SÓCRATES.—Sólo conociéndonos á nosotros mismos es como podemos conocer, que lo que está en nosotros nos pertenece.

ALCIBIADES.—Seguramente.

SÓCRATES.—Y si no conociésemos lo que está en nosotros, no conoceríamos tampoco lo que se refiere á las cosas que están en nosotros.

ALCIBIADES.—Lo confieso.

SÓCRATES.—Hemos hecho mal, cuando hemos convenido en que hay gentes, que no conociéndose á si mismos, conocen sin embargo lo que esta en ellos, por que ni aun las cosas que pertenecen á lo que está en ellos conocen. Estos tres conocimientos: conocerse á si mismo, conocer lo que está en nosotros, y conocer las cosas que pertenecen á lo que está en nosotros, están ligados entre si; son efecto de un solo y mismo arte.

ALCIBIADES.—Así parece.

(1) Pág. 259-277 y 298-299 del primer tomo de la obra reseñada.

trabajar en la esgrima? Cuando Melesías y yo os suplicamos que viniérais á ver este espectáculo, no os dijimos las razones que nos movían para ello; pero os las vamos á decir ahora, en la persuasión de que podemos hablaros con toda confianza. La mayor parte de las gentes se mofan de esta clase de ejercicios, y cuando se les pide consejo, léjos de manifestar su pensamiento, sólo tratan de adivinar el gusto de los que les consultan, y hablan siempre contra su propia opinion. Respecto á vosotros, sabemos que á una extrema sinceridad unís una capacidad muy grande, y por lo mismo esperamos que direis ingénuamente lo que pensais sobre lo que tenemos que comunicaros. Hé aquí á lo que viene á parar todo este preámbulo. Cada uno de nosotros tiene un hijo; hélos aquí presentes; éste, hijo de Melesías, lleva el nombre de su abuelo, y se llama Tucídides; aquél, que es el mio, tiene el nombre de mi padre y se llama Aristides como él. Hemos resuelto procurar su mejor educacion, y no hacer lo que acostumbran los más de los padres, que desde que sus hijos entran en adolescencia los dejan vivir á su libertad y capricho. Nuestra intencion es vigilarlos con el mayor esmero, sin perderlos de vista; y como vosotros teneis tambien hijos, hemos creído que, cual ninguno, habreis pensado en los medios de hacerlos muy virtuosos; y si esta idea no os ha ocupado sériamente, por ser vuestros hijos demasiado tiernos, hemos creído que llevareis muy á bien este recuerdo sobre un negocio que no debe aplazarse, y que conviene que deliberemos aquí, todos juntos, sobre la educacion que debemos darles.

Aunque este discurso os parezca largo, es preciso, si os place, Nicias y Laques, que tengais la bondad de oirme sobre este punto. Sabeis, que Melesías y yo no tenemos más que una mesa y que éstos hijos comen con nosotros; nada os queremos ocultar, y como os dije al principio, os hablaremos con entera confianza. Tanto éste, como yo, conversamos con nuestros hijos, refiriéndoles las muchas proezas, que nuestros padres hicieron, tanto en paz como en guerra, mien-

tras estuvieron á la cabeza de los atenienses y de sus aliados; pero desgraciadamente nada semejante podemos decir de nosotros mismos, así es que nos sonrojamos en su presencia, y no tenemos más remedio que echar la culpa á nuestros padres; porque, desde que fuimos crecidos nos dejaron vivir en la molicie y en una licencia que nos han perdido, mientras que estaban ellos entregados al servicio de los demás. Por esto es por lo que no cesamos de amonestar á nuestros hijos, diciéndoles, que si se abandonan y no nos obedecen se deshonrarán; en lugar de que si se aplican, se mostrarán quizá dignos del nombre que llevan. Ellos responden, que nos obedecerán; y, en vista de esta promesa, andamos indagando lo que deben aprender y la educacion que debemos darles para que se hagan hombres de bien, tanto cuanto sea posible. Alguno nos ha dicho que nada mejor para un jóven que aprender la esgrima, y para ello nos ha ponderado hasta el cielo á este hombre, que acaba de dar pruebas de su habilidad, y nos ha suplicado que vengamos á verle. Nosotros hemos creído que debiamos venir, y al paso traeros á vosotros, no sólo por el placer que pudierais recibir, sino tambien para que nos auxiliarais con vuestras luces, y para que pudiéramos deliberar juntos sobre la educacion de nuestros hijos. Hé aquí lo que queriamos comunicaros. Ahora á vosotros toca auxiliarnos con vuestros consejos, diciéndonos si aprobais ó desaprobaís el ejercicio de las armas, ilustrándonos sobre las ocupaciones y la instruccion que es preciso dar á estos jóvenes; y en fin, declarando la conducta que vosotros mismos habreis resuelto observar.

NICIAS.—Por lo que á mí hace, Lisímaco y Melesías, alabo en todo y por todo vuestro pensamiento; estoy dispuesto á tomar parte en esta deliberacion, y creo que Laques se prestará á lo mismo.

LAQUES.—Tienes razon en lo que has dicho, Nicias; todo lo que Lisímaco acaba de decir de su padre y del de Melesías me parece perfectamente dicho, no sólo respecto de ellos, sino tambien respecto de nosotros y de todos los que se mezclan en el gobier-

no de la república; porque á todos nos sucede lo que acaba de decir, tanto sobre la educacion de los hijos, como sobre todos nuestros negocios domésticos. Has hablado admirablemente, Lisímaco; pero lo que me sorprende es que acudas á nosotros para consultarnos sobre este objeto, y no lo hayas hecho á Sócrates, que, en primer lugar, es de tu pueblo, y, en segundo, está consagrado por entero á estas materias relativas á la educación de los jóvenes, para indagar las ciencias que les son más necesarias, y las ocupaciones que más les convienen.

LISÍMACO.—¡Cómo! Laques, ¿Sócrates se dedica á la educacion de la juventud?

LAQUES.—Te lo aseguro, Lisímaco.

NICIAS.—Yo puedo asegurártelo tambien; porque no hace cuatro días que me ha dado para mi hijo un maestro de música, que es Damon, discípulo de Agatocles, y que, superior en su arte, tiene además todas las cualidades que puedes desear en un hombre que ha de dirigir á jóvenes de esta edad.

LISÍMACO.—En verdad, Sócrates, Nicias y Laques; yo y los que son tan viejos como yo, no conocemos á los que son jóvenes; porque apenas salimos de casa á causa de nuestros muchos años; pero tú, ¡oh hijo de Sofronisco! si tienes algun buen consejo que darme, á mí que soy de tu mismo pueblo, no me lo niegues; puedo decir, que me lo debes de justicia, porque eres amigo de nuestra casa. Tu padre Sofronisco y yo hemos sido siempre amigos desde nuestra infancia, y nuestra amistad ha durado hasta su muerte sin la menor disidencia. Ahora recuerdo que mil veces estos jóvenes, hablando juntos en casa, repiten á cada momento el nombre de Sócrates, de quien dicen mil alabanzas, y yo jamás me apercibí de preguntarle si hablaban de Sócrates, hijo de Sofronisco; pero, hijos míos, decidme ahora; ¿es este el Sócrates, de que os he oido hablar tantas veces?

ARÍSTIDES y TUCÍDIDES.—Sí, padre mío; es el mismo.

LISÍMACO.—Estoy altamente satisfecho ¡por Juno! mi querido Sócrates, al ver lo bien que sostienes la reputacion de tu padre, el mejor de los hombres; y quiero que en adelante tus

intereses sean los míos, como los míos serán los tuyos.

LAQUES.—Haces muy bien, Lisímaco, no le dejes marchar; porque le he visto en muchas ocasiones sostener, no sólo la reputacion de su padre, sino tambien la de su patria. En la derrota de Delio se retiró conmigo, y puedo asegurarte que si todos los demás hubiesen cumplido su deber como él, nuestra ciudad se hubiera sostenido y no hubiera experimentado tan triste desgracia.

LISÍMACO.—Sócrates, hé aquí un magnífico elogio que de tí se hace en este acto; ¿y por quién? por gentes muy dignas de ser creidas en todas las cosas y particularmente en estas. Te aseguro que nadie oye este elogio con más placer que yo. Estoy gozoso por la gran reputacion que has sabido adquirirme, y cuéntame en el número de los que desean más tu felicidad. Has debido venir muchas veces á vernos, como un amigo de la casa. Comienza desde hoy, puesto que hemos renovado una amistad antigua; únete á nosotros y á estos jóvenes, para que tú y ellos conserveis vuestra amistad, como un depósito paterno. Esperamos que así lo harás, y por nuestra parte no te permitiremos que lo olvides. Pero volviendo á nuestro objeto; ¿qué dices? ¿qué te parece? ¿este ejercicio de la esgrima merece ser aprendido por los jóvenes?

SÓCRATES.—Sobre esto, Lisímaco, trataré de darte el mejor consejo de que sea capaz, y no dejaré de cumplir cuanto me ordenes; pero como soy el más joven y tengo menos experiencia que todos vosotros, es justo que os oiga ántes, y entónces daré yo mi dictámen si difiere del vuestro, apoyándole en razones capaces de producir en vosotros la conviccion. ¿Qué dices, pues, tú, Nicias? A tí te toca hablar el primero.

NICIAS.—No rehusó decir lo que siento, Sócrates. Me parece, tal es mi dictámen, que este ejercicio de las armas es muy útil á los jóvenes, porque además de alejarlos de los placeres de pasatiempo, que buscan de ordinario por falta de ocupacion, los endurece en el trabajo y los hace necesariamente más vigorosos y más robustos. Mejor que éste no le hay, ni que exija más maña, ni más fuer-

za. Este y el de montar á caballo son los más á propósito para jóvenes libres, porque á causa de las guerras que tenemos ó que podamos tener, no hay mejores ejercicios que los que se hacen con las armas que sirven para la guerra. Son de un gran auxilio en los combates, ya se combata en filas, ó ya, rotas estas, haya que batirse cuerpo á cuerpo; ya se persiga al enemigo que de tiempo en tiempo vuelve la cara para resistir, ó ya que en retirada haya precisión de desembarazarse de un hombre que le va dando alcance á uno con espada en mano. El que está acostumbrado á estos ejercicios no teme á un hombre solo ni á muchos juntos, y siempre saldrá vencedor. Por otra parte, inspiran una verdadera pasión por otros más serios; porque doy por sentado, que todo hombre que se ejercita en la esgrima, entra en deseos de saber la táctica militar, como resultado de la esgrima, y cuando lo ha conseguido, lleno de ambición y ansioso de gloria, se instruye en todo aquello que puede alimentar esta idea, y trabaja en elevarse por grados á los conocimientos de un general de ejército. Es cierto que nada hay tan precioso ni tan útil como estos diferentes ejercicios de armas con todos los demás estudios que preparan para la guerra, siendo este indudablemente el primero. A todas estas ventajas es preciso añadir además una, que no es pequeña, y es que esta ciencia de la esgrima hace los hombres más valientes y más atrevidos en los combates, sin que despreciemos otro efecto que produce, por insignificante que parezca, y es, que en ocasiones da al hombre cierto aire marcial y apuesto que impone á sus enemigos. Soy, pues, de dictámen, Lisímaco, que es preciso enseñar á los jóvenes estos ejercicios, y ya he dado las razones. Si Laques es de otro dictámen, lo oiré con gusto.

LAQUES.—Pero, Nicias, es necesario mucho atrevimiento para decir de cualquier ciencia que no debe aprenderse, porque siempre es bueno saber de todo; y si la esgrima es una ciencia, como lo pretenden los que la enseñan y como Nicias lo dice, estoy conforme en que conviene aprenderla; pero si no

es una ciencia y los que se dicen sus maestros nos engañan á fuerza de ponderarla, ó sí, aún siendo ciencia, es de poco interés, ¿para qué consagrarse á ella? Lo que me obliga á hablar así es el estar persuadido de que si fuera una ciencia que mereciera la pena, no hubieran los lacedemonios dejado de cultivarla, cuando no hacen más en toda su vida que buscar y aprender las cosas que pueden hacerles superiores en la guerra á sus enemigos. Y aún cuando esto se hubiera ocultado á los lacedemonios, hé aquí lo que no han podido ignorar los maestros de esgrima; y es que, de todos los griegos, los lacedemonios son los más apasionados por todo lo que hace relación al ejercicio de las armas, y que los maestros de esgrima, que allí adquiriesen reputación, harían indudablemente por todas partes su negocio, como sucede respecto de los poetas trágicos que se acreditan en Atenas. Porque todo hombre, que se reconoce con talento para hacer tragedias, no corre el Ática y va de ciudad en ciudad á representar sus piezas, sino que se viene derecho aquí, para que aquí se representen, y tiene razón; en vez de lo que veo á estos valientes campeones, que enseñan la esgrima, mirar á Lacedemonia como un templo inaccesible, donde no se atreven á poner ni un pié, y rodar por todas partes, enseñando su arte á otros, y particularmente á pueblos que se reconocen ellos mismos inferiores á sus vecinos en todo lo relativo á la guerra. Además, Lisímaco, he visto un gran número de estos maestros de esgrima en lances dados, y sé lo que valen. Es fácil formar juicio al ver que la fatalidad ha querido, como si fuera con intención, que ninguno de tales maestros haya adquirido ni la más pequeña reputación en la guerra. En todas las demás artes siempre hay algunos, entre los que las profesan, que sobresalen y adquieren nombradía; pero á los tales maestros les persigue cierta fatalidad. Porque este mismo Stesileo que se está dando en espectáculo á toda esta gente, como acabamos de ver, y que ha hablado tan en grande de sí mismo, le he visto en cierta ocasión dar un espectáculo de otro género, bien á pesar suyo. Hallándose en una nave que

ataco á otra de carga enemiga, este Stesileo combatia con una pica armada de una dalla, arma tan ridícula como lo era él mismo entre los combatientes. Las proezas que hizo no merecen referirse; pero el resultado que tuvo esta estrategia guerrera de poner una dalla ó guadaña al remate de una pica, merece especial mencion. Como nuestro hombre se batia con semejante arma, sucedió desgraciadamente que se enredó en el aparejo del buque enemigo, en términos que, por más esfuerzos que hacia para desenredarla, no podia. Mientras los dos buques estuvieron al abordaje, el uno junto al otro, no se desprendió él del cabo de su arma; pero cuando el buque enemigo comenzó á alejarse y veía que le arrastraba, dejó deslizar poco á poco su pica entre las manos, hasta que sólo la sostenia por el último remate. La actitud ridícula en que aparecia era objeto de chacota y burla de parte de los enemigos, hasta que habiéndole arrojado una piedra que cayó á sus piés, tuvo que abandonar su arma querida; y los hombres de nuestro buque no pudieron contener sus risotadas al ver la guadaña armada pendiente del aparejo del buque enemigo. Puede muy bien suceder que la esgrima sea, como dice Nicias, una ciencia muy útil, pero yo os digo lo que he visto; de suerte que, como dije al principio, si es una ciencia, es de bien poca utilidad, y si no lo es y se nos engaña dándole este bello nombre, tampoco merece que nos detengamos en ella. Si son los cobardes los que se dedican á la esgrima, se hacen más insolentes y su cobardía se pone más en evidencia; y si son los valientes, todo el mundo tiene puestos en ellos los ojos; y si llegan á incurrir en la menor falta, sufren mil burlas y mil calumnias; porque esta profesion no es indiferente; expone furiosamente á la envidia, y si un hombre que se aplica á ella no se distingue grandemente por su valor, cae en el ridículo, sin poder evitarlo. Hé aquí lo que me parece, Lisímaco, la inclinacion á este ejercicio. Pero ahora, como dije al principio, es preciso no dejar marchar á Sócrates, sin que á su vez nos dé su dictámen.

LISÍMACO.—Te lo suplico, Sócrates, porque tenemos necesidad de un juez que termine esta diferencia. Si Nicias y Laques hubieran sido del mismo dictámen, hubiéramos podido ahorrarte este trabajo; pero ya ves que disienten enteramente. Es necesario oír tu dictámen y ver á cuál de los dos prestas tu aprobacion.

SÓCRATES.—¡Cómo! Lisímaco, ¿sigues el dictámen del mayor número?

LISÍMACO.—¿Qué cosa mejor puede hacerse?

SÓCRATES.—¿Y tú también, Melesías? ¡qué! tratándose de la eleccion de los ejercicios que habrá de aprender tu hijo! ¿te atenderás más bien al dictámen del mayor número que al de un hombre solo, que haya sido bien educado y que haya tenido excelentes maestros?

MELESÍAS.—Por lo que hace á mí, Sócrates, me atenderé á este último.

SÓCRATES.—¿Te atenderás más bien á su opinion que á la de nosotros cuatro?

MELESÍAS.—Quizá.

SÓCRATES.—Porque yo creo que, para juzgar bien, es preciso juzgar por la ciencia y no por el número.

MELESÍAS.—Sin contradiccion.

SÓCRATES.—Por consiguiente, la primera cosa, que es preciso examinar, es si alguno de nosotros es persona entendida en la materia sobre que se va á deliberar, ó si no lo es. Si hay uno que lo sea, es preciso acudir á él y dejar los demás; si no le hay, es preciso buscarle en otra parte; porque Melesías y tú, Lisímaco, imagináis que se trata aquí de un negocio de poca trascendencia? No hay que engañarse; se trata de un bien, que es el más grande de todos los bienes; se trata de la educacion de los hijos, de que depende la felicidad de las familias; porque, segun que los hijos son viciosos ó virtuosos, las casas caen ó se levantan.

MELESÍAS.—Dices verdad.

SÓCRATES.—No es poca toda prudencia en este negocio.

MELESÍAS.—Seguramente.

SÓCRATES.—¿Cómo haremos, pues, si queremos examinar cuál de nosotros cuatro es

el más hábil en esta clase de ejercicios? ¿No acudiremos desde luego á aquel que los haya aprendido mejor, que más se haya ejercitado y que haya tenido los mejores maestros?

MELESÍAS.—Así me lo parece.

SÓCRATES.—Y ántes de esto, ¿no trataremos de conocer la cosa misma que estos maestros le hayan enseñado?

MELESÍAS.—¿Qué es lo que dices?

SÓCRATES.—Me explicaré mejor. Me parece que al principio no nos pusimos de acuerdo sobre la cosa que habia de ser materia de deliberacion, á fin de saber quién de nosotros es el más hábil y ha sido formado por los mejores maestros.

NICIAS.—¡Qué! Sócrates; ¿no deliberamos sobre la esgrima para saber si es preciso ó no es preciso hacerla aprender á nuestros hijos?

SÓCRATES.—No digo que no, Nicias, pero cuando un hombre se pregunta si es preciso aplicar ó no aplicar un remedio á los ojos, ¿crees tú que su deliberacion debe de recaer más sobre el remedio que sobre los ojos?

NICIAS.—Sobre los ojos.

SÓCRATES.—Y cuando un hombre delibera si pondrá ó no un bocado á su caballo, ¿no se fijará más bien en el caballo que en el bocado?

NICIAS.—Sin duda.

SÓCRATES.—En una palabra, siempre que se delibera sobre una cosa con relacion á otra, la deliberacion recae sobre esta otra cosa, á la que se hace referencia, y no sobre la primera.

NICIAS.—Necesariamente.

SÓCRATES.—Es preciso por lo tanto examinar bien, si el que nos aconseja es hábil en la cosa sobre la que recae nuestra consulta.

NICIAS.—Eso es cierto.

SÓCRATES.—Ahora deliberamos sobre lo que es preciso que aprendan estos jóvenes, y la cuestion recae por consiguiente sobre su alma misma.

NICIAS.—Así es.

SÓCRATES.—Por lo tanto, se trata de saber si entre nosotros hay alguno que sea hábil y experimentado para dar cultura á un alma, y que haya tenido excelentes maestros.

LAQUES.—¿Cómo, Sócrates, no has visto nunca personas, que, sin ningun maestro, se han hecho más hábiles en ciertas artes, que otros con muchos maestros?

SÓCRATES.—Sí, Laques, he conocido algunos, y todos estos podrán decirte que son muy hábiles; pero tú no les creerás jamás mientras no hagan ántes, no digo una, sino muchas obras bien hechas y bien trabajadas.

NICIAS.—Tienes razon, Socrates.

SÓCRATES.—Puesto que Lisímaco y Melesías nos han llamado para que les diéramos consejos sobre la educacion de sus hijos, por el ánsia de hacerlos virtuosos, nosotros, Nicias y Laques, estamos obligados, si creemos haber adquirido sobre esta materia la capacidad necesaria, á darles el nombre de los maestros que hemos tenido, probar que eran hombres de bien, y que, después de haber formado muchos buenos discípulos, nos han hecho virtuosos tambien á nosotros; y si alguno entre nosotros pretende no haber tenido maestro, que nos muestre sus obras y nos haga ver entre los atenienses ó los extranjeros, entre los hombres libres ó los esclavos, las personas que con sus preceptos se han hecho mejores segun el voto de todo el mundo. Si no podemos nombrar nuestros maestros, ni hacer ver nuestras obras, es preciso remitir nuestros amigos en busca de consejo á otra parte, y no exponernos, corrompiendo á sus hijos, á las justas quejas que podrian dirigirnos hombres que nos aman. Por lo que á mí toca, Lisímaco y Melesías, soy el primero en confesar que jamás he tenido maestro en este arte, aunque con pasion le he amado desde mi juventud; pero no he sido bastante rico para pagar á sofistas que se alababan de ser los únicos capaces de hacerme hombre de bien, y por mí mismo aún no he podido encontrar este arte. Si Nicias y Laques lo han encontrado, no me sorprenderá; porque siendo más ricos que yo, han podido hacer que se les enseñara, y siendo tambien más viejos han podido encontrarle por sí mismos; por esto me parecen muy capaces de poder instruir á un joven. Por otra parte, jamás hubieran hablado con tanto desembarazo sobre la utilidad ó in-

utilidad de estos ejercicios, si no estuviesen seguros de su capacidad. Por lo tanto, á ellos es á quienes corresponde hablar. Pero lo que me sorprende es que estén tan encontrados en sus dictámenes. Te ruego, Lisímaco, que á la manera que Laques te suplicó que no me dejaras marchar, y que me obligaras á dar mi dictámen, tengas ahora á bien no dejar marchar á Laques y Nicias, sin obligarles á que te respondan, diciéndoles: Sócrates asegura que no entiende nada de estas materias, y que es incapaz de decidir quién de vosotros tiene razon, porque no ha tenido maestros, ni tampoco ha encontrado esta ciencia por sí mismo; por lo tanto, vosotros, Nicias y Laques, decidnos si habeis visto algún maestro excelente para la educación de la juventud. ¿Habeis aprendido de alguno este arte? ¿ó le habeis encontrado por vosotros mismos? Si le habeis aprendido, decidnos quién ha sido vuestro maestro, y quiénes son los que viven entregados á la misma profesion, á fin de que si los negocios públicos no nos dejan el desahogo necesario, vayamos á ellos, y á fuerza de presentes y de caricias les obliguemos á tomar á su cargo nuestros hijos y los vuestros, y á impedir que por sus vicios deshonren á sus abuelos; y si habeis encontrado este arte por vosotros mismos, citadnos las personas que habeis formado, y que de viciosos se han hecho virtuosos en vuestras manos; pero si es cosa que desde hoy comenzais á mezclaros en la enseñanza, tened presente que no vais á hacer el ensayo sobre Carienses (1), sino sobre vuestros hijos y los hijos de vuestros mejores amigos, y temed no os suceda precisamente lo que dice el proverbio: *hacer su aprendizaje sobre una vasija de barro* (2). Decidnos, pues, qué es lo que podeis ó no podeis hacer. Hé aquí, Lisímaco, lo que yo quiero que les preguntes, y no les dejes marchar sin que te contesten.

LISÍMACO.—Me parece que Sócrates habla perfectamente. Ved, amigos míos, si os es fácil responder á todas estas preguntas; porque no podeis dudar que haciéndolo así, nos

(1) Soldados mercenarios, hijos perdidos de los ejércitos.

(2) Vaso de barro cristalizado, muy difícil dea moldar.

dais á Melesías y á mí un gran placer. Ya os he dicho, que si hemos contado con vosotros para deliberar en este asunto, ha sido porque hemos creído que teniendo hijos vosotros como nosotros, que van á entrar bien pronto en la edad en que debe pensarse en su educación, estareis ya preparados sobre este punto; y esta es la razon porque, si nada hay que os lo impida, debeis examinar la cuestion con Sócrates, dando cada uno sus razones; porque, como éste ha dicho muy bien, este es el negocio más grave de nuestra vida. Ved, pues, de acceder á mi súplica.

NICIAS.—Se advierte bien, Lisímaco, que sólo conoces á Sócrates por su padre y que no le has tratado de cerca; sin duda sólo le viste durante su infancia en los templos, ó cuando su padre lo llevaba á las asambleas de vuestro barrio, pero despues que se ha hecho hombre formal, bien puede asegurarse que no has tenido con él ninguna relacion.

LISÍMACO.—¿Por qué dices eso? Nicias.

NICIAS.—Porque ignoras por completo, que Sócrates mira, como cosa propia, á todo el que conversa con él, y aunque al pronto sólo le hable de cosas indiferentes, le precisa despues por el hilo de su discurso á darle razon de su conducta, á decirle de qué manera vive y de qué manera ha vivido, y cuando la conversacion ha llegado á este punto, Sócrates no le deja hasta que ha examinado su hombre á fondo, y sabe cuánto ha hecho, bueno ó malo. Yo lo he experimentado sobradamente, y sé muy bien que es una necesidad pasar por esta aduana, de la que no me lisonjeo estar yo libre. Sin embargo, en este punto me doy por satisfecho, y experimento un singular placer todas las veces que puedo conversar con él; porque nunca es un mal grande para nadie, que alguno le advierta las faltas que ha cometido y pueda cometer. Si un hombre quiere hacerse sabio, no tema este exámen, sino que por el contrario, segun la máxima de Solon, es preciso estar siempre aprendiendo; y no creas neciamente que la sabiduría nos viene con la edad. Por consiguiente no será para mí, ni nuevo, ni desagradable, que Sócrates me ponga en el banquillo de los acusados, y ya supuse desde

luego, que estando él aquí, no serían nuestros hijos objeto de discusion, sino que lo seríamos nosotros mismos. Por mi parte me entrego á él voluntariamente; que dirija la conversacion á su gusto. Ahora indaga la opinion de Laques.

LAQUES.—Mi opinion es sencilla, Nicias, ó por mejor decir, no lo es; porque no es siempre la misma. Unas veces me arrebatan estos discursos, y otras veces no los sufro. Cuando oigo á un hombre que habla de la virtud y de la ciencia, y que es un verdadero hombre, digno de sus propias convicciones, me encanta, es para mí un placer inexplicable ver que sus palabras y sus acciones están perfectamente de acuerdo, y se me figura que es el único músico que sostiene una armonía perfecta, no con una lira, ni con otros instrumentos, sino con el tono de su propia vida; porque todas sus acciones concuerdan con todas sus palabras, no segun el tono lidio, frigio, ó jónico, sino segun el tono dórico (1), único que merece el nombre de armonía griega. Cuando un hombre de estas condiciones habla, me encanta, me llena de gozo y no hay nadie que no crea que estoy loco al oír sus discursos; ta es la avidéz con que escucho estas palabras. Pero el que hace todo lo contrario me aflige cruelmente, y cuanto mejor parece explicarse, tanta mayor es mi aversion á los discursos. Aún no conozco á Sócrates por sus palabras, pero le conozco por sus acciones, y le he considerado muy digno de pronunciar los más bellos discursos y de hablar con entera franqueza; y si lo hace como decís, estoy dispuesto á conversar con él. Seré gustoso en que me examine, y no llevaré á mal que me instruya, porque sigo el dictámen de Solon: que es preciso aprender siempre, áun envejeciendo. Sólo añado á su máxima lo siguiente: que sólo debe aprenderse de los hombres de bien. Porque precisamente se

me ha de conceder, que el que enseña debe ser un hombre de bien, para que no tenga yo repugnancia; y no se interprete mi disgusto por indocilidad. Por lo demás, que el maestro sea más jóven que yo, que carezca de reputacion y otras cosas semejantes, me importa muy poco. Así, pues, Sócrates, queda de tu cuenta examinar-me, instruir-me y preguntarme lo que yo sé. Estos son mis sentimientos para contigo desde el día en que corrimos juntos un gran peligro, y en que diste pruebas de tu virtud, tales como el hombre más de bien podia haber dado. Dime, pues, lo que quieras, sin que mi edad te detenga en manera alguna.

SÓCRATES.—Por lo ménos no podemos quejarnos de que no esteis dispuestos á deliberar con nosotros y á resolver la cuestion.

LISÍMACO.—A nosotros toca ahora hablar, Sócrates, y me expreso así, porque te cuento á tí como uno de nosotros mismos. Examina en mi lugar, y te conjuro á ello por amor á estos jóvenes, que es lo que podemos exigir de Nicias y Laques, y delibera con ellos explicándoles lo que tú piensas; porque respecto á mí, me falta la memoria á causa de mis muchos años, olvido la mayor parte de las preguntas que queria hacer, y no me acuerdo de mucho de lo que se dice, sobre todo, cuando la cuestion principal se ve interrumpida y cortada por nuevos incidentes. Discutid entre vosotros el negocio de que se trata, os escucharé con Melesías y despues haremos lo que creais debe hacerse.

SÓCRATES.—Nicias y Laques, es preciso examinar la cuestion que hemos propuesto, á saber: si hemos tenido maestros en este arte de enseñar la virtud, ó si hemos formado algunos discípulos, y si los hemos hecho mejores que eran; pero me parece que hay un medio más corto que nos llevará directamente á lo que buscamos, y que penetra más en el fondo del debate. Porque si conociésemos que una cosa cualquiera, comunicada á alguno, le podia hacer mejor, y si con esto adquiriésemos el secreto de comunicársela, es claro que debemos por lo ménos conocer esta cosa, puesto que podemos indicar los medios más seguros y más fáciles de adqui-

(1) Los griegos tenían cuatro clases de tonos: el lidio, lúgubre, propio para las lamentaciones; el frigio, vehemente y propio para excitar las pasiones; el jónico, afeinado y disoluto; y el dórico, varonil, y por esto Sócrates prefiere este á los demás. En el tercer libro de la *República* Platon condena absolutamente el lidio y el jónico.

rirla. Quizá no entendeis lo que os digo, pero un ejemplo os lo hará patente. Si sabemos con certeza que los ojos se hacen mejores comunicándoles la vista y podemos comunicársela, es claro que conoceremos lo que es la vista y sabremos lo que debe hacerse para procurarla; en lugar de que si no sabemos lo que es la vista ó el oído, en vano intentaremos ser buenos médicos para los ojos y para los oídos, ni dar buenos consejos sobre el medio mejor de oír y de ver.

LISÍMACO.—Dices verdad, Sócrates.

SÓCRATES.—Nuestros dos amigos ¿no nos han llamado aquí, Laques, para deliberar con nosotros, acerca de qué manera se podrá hacer nacer la virtud en el alma de sus hijos y hacerlos mejores?

LAQUES.—Eso es.

SÓCRATES.—Es preciso ante todo, que sepamos lo que es la virtud; porque si la ignoramos ¿seremos capaces de dar consejos sobre los medios de adquirirla?

LAQUES.—De ninguna manera, Sócrates.

SÓCRATES.—Supondremos, Laques, que sabemos lo que es?

LAQUES.—Lo suponemos.

SÓCRATES.—Pero cuando sabemos lo que es una cosa, ¿no podemos decirla?

LAQUES.—¿Cómo no hemos de poder?

SÓCRATES.—Pero, Laques, no examinemos ahora lo que es la virtud en general, porque sería una discusión demasiado larga; contentémonos con examinar si tenemos todos los datos para conocer bien algunas de sus partes; el exámen será más fácil y más corto.

LAQUES.—Así lo quiero yo, Sócrates, puesto que es esa tu opinion.

SÓCRATES.—¿Pero qué parte de la virtud escogeremos? Sin duda la que parece ser el único objeto de la esgrima, porque el común de las gentes cree que este arte conduce directamente al valor.

LAQUES.—Así lo cree en efecto.

LAQUES.—Y tú, Nicias, si hemos de creerte, eres un gran sabio. Sin embargo, con toda esta magnífica opinion de tí mismo, yo aconsejo á Lisímaco y á Melesías que no nos consulten más sobre la educacion de sus hi-

jos, y si me creen, como ya lo dije, que se entiendan para esto únicamente con Sócrates, porque por lo que á mí hace, si mis hijos estuvieran en edad, este es el partido que tomaria.

NICIAS.— ¡Ah! En este punto estoy de acuerdo contigo. Si Sócrates se toma el cuidado de nuestros hijos, no hay necesidad de buscar otro, y estoy dispuesto á entregarle mi hijo Nicerate, si tiene la bondad de encargarse de él. Pero todos los días cuando le hablo de esto, me remite á otros maestros, y me rehusa sus cuidados. Mira, Lisímaco, si tú tienes más influencia sobre él.

LISÍMACO.—Muy justo sería, porque por mi parte estoy dispuesto á hacer por Sócrates lo que por nadie haría. ¿Qué dices á esto, Sócrates? ¿te dejarás ablandar y querrás encargarte de estos jóvenes para hacerlos mejores?

SÓCRATES.—Sería preciso ser bien despedido para no querer contribuir á hacer á estos jóvenes tan buenos cuanto puedan serlo. Si en la conversacion que acabamos de tener hubiera aparecido yo muy hábil y los demás ignorantes, tendriais razon para recogerme con preferencia á cualquier otro, pero ya veis que todos nos hemos visto en el mismo embarazo. Y así ¿por qué preferirme? Me parece que ninguno de nosotros merece la preferencia. Siendo esto así, ved si os parece bien este consejo: soy de dictámen, (estamos solos y somos leales los unos para los otros) que todos busquemos el mejor maestro, primero, para nosotros y, despues, para estos jóvenes, sin ahorrar gasto ni sacrificio alguno, porque jamás aconsejaré el permanecer en la situación en que nos hallamos, y si alguno se burla de nosotros porque á nuestra edad vamos á la escuela, nos defenderemos, poniendo de frente la autoridad de Homero, que dice en cierto pasaje: el pudor no sienta bien al indigente (1); y burlándonos de lo que pueda decirse, procuraremos mirar á la vez por nosotros mismos y por estos jóvenes.

LISÍMACO.—Ese consejo, Sócrates, me

(1) Odisea, l. II, v. 347.

agrada en extremo, y con respecto á mí, cuanto más viejo soy, tanto más empeño tengo en instruirme al mismo tiempo que mis hijos. Haz, pues, lo que dices; ven mañana á mi casa desde la madrugada, y no faltes, te lo suplico, á fin de que acordemos los medios de ejecutar lo que hemos resuelto. Ahora ya es tiempo de que concluya esta conversacion.

SÓCRATES.—No faltaré, Lisímaco; iré mañana á tu casa temprano, si Dios quiere.

Del diálogo polémico titulado *Teetetes* ó de la Ciencia dice D. Patricio de Azcárate (1):

Platon parece presentar á Teetetes, cuyo nombre lleva el diálogo, como modelo completo de aquellos jóvenes, flor y esperanza de Atenas, que, dotados de una inteligente vivacidad, morigerados en sus costumbres y ansiosos de saber, se adhirieron desde muy temprano á la persona de Sócrates, y que formaban en las plazas públicas, en las palestras y en los pórticos su más atento y distinguido cortejo. En medio de ellos, Sócrates, dirigiéndose familiarmente tan pronto á unos como á otros, á fin de ejercitar y juzgar á todos, entablaba con cada cual, bajo apariencias de una libre confianza, conversaciones vivas y estudiadas sobre objetos determinados, que sin cesar traía á discusion á través de digresiones y rodeos; argumentacion disimulada, pero sostenida, de la que se desprendia siempre alguna verdad, y que él mismo llamaba con delicadeza el arte de alumbrar los espíritus. En el *Teetetes* se puede estudiar este gran arte, mejor quizá que en ninguno de los diálogos precedentes, porque desde las primeras palabras de la conversacion, Sócrates explica á su discípulo su secreto y ventajas con complacencia y energía, de lo cual todo este diálogo ofrece los ejemplos más interesantes, tanto por la abundancia y variedad de los detalles, como por la importancia del fondo.

En este diálogo se halla la exposicion del famoso procedimiento de enseñanza

llamado socrático y varios ejemplos de su aplicacion, como puede verse en los siguientes fragmentos (1):

SÓCRATES.—Y crees, que, como ántes manifesté, sea cosa de poca importancia el descubrir la naturaleza de la ciencia, ó por el contrario, crees que es una de las cuestiones más árduas?

TEETETES.—La tengo ciertamente por una de las más difíciles.

SÓCRATES.—Así, pues, no desesperes de tí mismo, persuádate de que Teodoro ha dicho verdad, y fija toda tu atencion en comprender la naturaleza y esencia de las demás cosas y en particular de la ciencia.

TEETETES.—Si sólo dependiera de esfuerzos, Sócrates, es seguro que yo llegaría á conseguirlo.

SÓCRATES.—Pues adelante, y puesto que tú mismo te pones en el camino, toma por ejemplo la preciosa respuesta de las raíces, y así como las has abarcado todas bajo una idea general, trata de comprender en igual forma todas las ciencias en una sola definicion.

TEETETES.—Sabrás, Sócrates, que he ensayado más de una vez aclarar este punto, cuando oia hablar de ciertas cuestiones que se decia que procedian de tí, y hasta ahora no puedo lisonjearme de haber encontrado una solucion satisfactoria, ni he hallado á nadie que responda á esta cuestion como deseas. A pesar de eso, no renuncio á la esperanza de resolverla.

SÓCRATES.—Esto consiste en que experimentas los dolores de parto, mi querido Teetetes, porque tu alma no está vacía, sino preñada.

TEETETES.—Yo no lo sé, Sócrates, y sólo puedo decir lo que en mí pasa.

SÓCRATES.—Pues bien, pobre inocente, ¿no has oido decir que yo soy hijo de Fenarete, partera muy hábil y de mucha nombradia?

TEETETES.—Sí, lo he oido.

SÓCRATES.—¿Y no has oido tambien que yo ejerzo la misma profesion?

(1) Pág. 145 del tomo III de la traduccion reseñada.

(1) Págs. 167-174 y 273-293 del tercer tomo de la obra descrita.

TEETETES.—No.

SÓCRATES.—Pues has de saber que es muy cierto. No vayas á descubrir este secreto á los demás. Ignoran, querido mio, que yo poseo este arte, y como lo ignoran, mal pueden publicarlo; pero dicen que soy un hombre extravagante, y que no tengo otro talento que el de sumir á todo el mundo en toda clase de dudas. ¿No has oido decirlo?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¿Quieres saber la causa?

TEETETES.—Con mucho gusto.

SÓCRATES.—Fíjate en lo que concierne á las parteras, y comprenderás mejor lo que quiero decir. Ya sabes que ninguna de ellas, mientras puede concebir y tener hijos, se ocupa en partear á las demás mujeres, y que no ejercen este oficio, sino cuando ya no son susceptibles de preñez.

TEETETES.—Es cierto.

SÓCRATES.—Dícese que Diana ha dispuesto así las cosas, porque preside á los alumbramientos, aunque ella no pare. No ha querido dar á las mujeres estériles el empleo de parteras, porque la naturaleza humana es demasiado débil para ejercer un arte, de que no se tiene ninguna experiencia, y ha encomendado este cuidado á las que han pasado ya la edad de concebir, para honrar de esta manera la semejanza que tienen con ella.

TEETETES.—Es probable.

SÓCRATES.—¿No es igualmente probable y aun necesario que las parteras conozcan mejor que nadie, si una mujer está ó no en cinta?

TEETETES.—Sin duda.

SÓCRATES.—Además, por medio de ciertos brebajes y encantamientos saben apresurar el momento del parto y amortiguar los dolores, cuando ellas quieren; hacen parir las que tienen dificultad en librarse, y facilitan el aborto si se le juzga necesario, cuando el feto es prematuro.

TEETETES.—Es cierto.

SÓCRATES.—¿No has observado otra de sus habilidades, que consiste en ser muy entendidas en arreglar matrimonios, porque distinguen perfectamente qué hombre y qué

mujer deben unirse, para tener hijos robustos?

TEETETES.—Eso no lo sabia.

SÓCRATES.—Pues bien, ten por cierto, que están ellas más orgullosas de esta última cualidad, que de su destreza para cortar el ombligo. En efecto, medítalo un poco. ¿Crees tú, que el arte de cultivar y recoger los frutos de la tierra sea el mismo que el de saber en qué tierra es preciso poner tal planta ó tal semilla, ó piensas que son estas dos artes diferentes?

TEETETES.—No, creo que es el mismo arte.

SÓCRATES.—Y con relación á la mujer, querido mio, ¿crees que este doble objeto depende de dos artes diferentes?

TEETETES.—No hay trazas de eso.

SÓCRATES.—No; pero á causa de los enlaces mal hechos de que se encargan ciertos medianeros, las parteras, celosas de su reputación, no quieren tomar parte en tales misiones por temor de que se las acuse de hacer un mal oficio, si se mezclan en ellas. Porque por lo demás sólo á las parteras, verdaderamente dignas de este nombre, corresponde el arreglo de matrimonios.

TEETETES.—Así debe ser.

SÓCRATES.—Tal es, pues, el oficio de parteras ó matronas, que es muy inferior al mio. En efecto, estas mujeres no tienen que partear tan pronto quimeras ó cosas imaginarias como seres verdaderos, lo cual no es tan fácil distinguir, y si las matronas tuviesen en esta materia el discernimiento de lo verdadero y de lo falso, sería la parte más bella é importante de su arte. ¿No lo crees así?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—El oficio de partear, tal como yo le desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas; pero difiere en que yo le ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es, que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera ó un fruto real. Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy estéril en punto á sabidu-

ria, y en cuanto á lo que muchos me han echado en cara diciendo que interrogo á los demás, y que no respondo á ninguna de las cuestiones que se me proponen, porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero hé aquí por qué obro de esta manera. El Dios me impone el deber de ayudar á los demás á parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Esta es la causa de que no esté versado en la sabiduría, y de que no pueda alabarme de ningún descubrimiento, que sea una produccion de mi alma. En compensacion, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos á medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios á hacerles concebir.

La prueba es que muchos, que ignoraban este misterio y se atribuían á sí mismos tal aprovechamiento, habiéndome abandonado ántes de lo que convenia, ya por desprecio á mi persona, ya por instigacion de otro, desde aquel momento han abortado en todas sus producciones, á causa de las malas amistades, que han contraído, y han perdido por una educacion viciosa lo que habian ganado bajo mi direccion. Han hecho más caso de quimeras y fantasmas que de la verdad, y han concluido por parecer ignorantes á sus propios ojos y á los de los demás. De este número es Arístides, hijo de Lisímaco y muchos otros. Cuando vienen á renovar su amistad conmigo, haciendo los mayores esfuerzos para obtenerla, mi genio familiar me impide conversar con algunos, si bien me lo permite con otros, y estos aprovechan como la primera vez. A los que se unen á mí les sucede lo mismo que á las mujeres embarazadas; dia y noche experimentan dolores de parto é inquietudes más vivas que las ordinarias que sienten las mujeres. Estos dolores son los que yo puedo despertar ó apaci-

guar, cuando quiero, en virtud de mi arte. Todo esto es respecto á los que me tratan. Alguna vez tambien, Teetetes, cuando veo alguno, cuya alma o me parece preñada, convencido de que no tiene ninguna necesidadde mí, trabajo con el mayor cariño en proporcionarle un acomodamiento, y puedo decir que con el socorro del Dios conjeturo felizmente respecto á la persona á cuyo lado y bajo cuya direccion debe ponerse. Por esta razon he colocado á muchos con Pródico y otros sabios y divinos personajes.

La razón que he tenido para extenderme sobre este punto, mi querido amigo, es que sospecho, así como tú dudas, que tu alma esta preñada y á punto de parir. Condúcete, pues, conmigo, teniendo presente que soy un hijo de una partera, experto en este oficio; esfuérzate en responder, en cuanto te sea posible, á lo que te propongo; y si despues de haber examinado tu respuesta creo que es un fantasma y no un fruto verdadero, y si en tal caso te lo arranco y te lo desecho, no te enfades conmigo, como hacen las que son madres por primera vez. Muchos, en efecto, querido mio, se han irritado de tal manera cuando les combatia alguna opinion extravagante, que de buena gana me hubieran despedazado con sus dientes. No pueden persuadirse de que yo nada hago que no sea por cariño hácia ellos, y están muy distantes de saber que ninguna divinidad quiere mal á los hombres, y que yo no obro así porque les tenga mala voluntad, sino porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta. Intenta, pues, de nuevo, Teetetes, decirme en qué consiste la ciencia. No me alegues que esto supera tus fuerzas, porque si Dios quiere, y si para ello haces un esfuerzo, llegarás á conseguirlo.

TEETETES.—Después de tales excitaciones de tu parte, Sócrates, seria vergonzoso no hacer los mayores esfuerzos para decirte lo que uno tiene en el espíritu.

SÓCRATES.—Y bien ¿opinias que se debe definir la ciencia como un juicio verdadero acompañado de explicacion?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¡Pero qué! Teetetes, habremos nosotros descubierto en un día lo que muchos sabios han intentado há largo tiempo, habiendo llegado á la vejez sin haber encontrado la solucion?

TEETETES.—A mí. Sócrates, me parece que esta definicion es buena.

SÓCRATES.—Es probable, en efecto, que lo sea, porque, ¿qué ciencia puede concebirse fuera de un juicio recto bien explicado? Hay, sin embargo, en lo que acaba de decirse un punto que me desagrade.

TEETETES.—¿Cuál es?

SÓCRATES.—El que parece mejor expuesto, á saber: que los elementos no pueden ser conocidos, y que los compuestos pueden serlo.

TEETETES.—¿No es exacto eso?

SÓCRATES.—Es preciso verlo, y tenemos como garantía de la verdad de esta opinion los ejemplos sobre que el autor apoya todo lo que sienta.

TEETETES.—¿Qué ejemplos?

SÓCRATES.—Los elementos de las letras y de las sílabas. ¿Piensas tú que el autor de esta opinion tuvo presente otra cosa, cuando decia lo que acabamos de referir?

TEETETES.—No, sino eso mismo.

SÓCRATES.—Atengámonos á este ejemplo y examinémosle, ó más bien, veamos si es así ó de otra manera como nosotros mismos hemos aprendido las letras. Y por el pronto ¿tienen las sílabas una definicion y los elementos no?

TEETETES.—Probablemente.

SÓCRATES.—Pienso lo mismo que tú. Si alguno te preguntase sobre la primer sílaba de mi nombre de esta manera: Teetetes, dime, ¿qué cosa es So? ¿Qué responderias?

TEETETES.—Que es una S y una O.

SÓCRATES.—¿No es esa la explicación de esta sílaba?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Díme ¿cuál es la de S?

TEETETES.—¿Cómo pueden nombrarse los elementos de un elemento? La S, Sócrates, es una letra muda y un sonido simple, que forma la lengua silbando. La B no es

una vocal, ni un sonido, lo mismo que la mayor parte de los elementos; de suerte que se puede decir fundadamente, que son inexplicables los elementos, puesto que los más sonoros de ellos, hasta el número de siete, no tienen más que sonido, y no admiten absolutamente ninguna explicación.

SÓCRATES.—Hemos conseguido, mi querido amigo, aclarar un punto relativo á la ciencia.

TEETETES.—Así me parece.

SÓCRATES.—¡Qué! ¿hemos demostrado bien que el elemento no puede ser conocido y que la sílaba puede serlo?

TEETETES.—Creo que sí.

SÓCRATES.—Dime: ¿entendemos por sílaba los dos elementos que la componen, ó todos si son más de dos? ¿Ó bien una cierta forma que resulta de su union?

TEETETES.—Me parece, que entendemos por sílaba todos los elementos de que una sílaba se compone.

SÓCRATES.—Veamos lo que es con relacion á dos. S y O forman juntas la primera sílaba de mi nombre. ¿No es cierto que el que conoce esta sílaba conoce estos dos elementos?

TEETETES.—Sin duda.

SÓCRATES.—¿Por consiguiente conoce la S y la O?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¿Qué sucederia si, no conociendo la una ni la otra, las conociese ambas?

TEETETES.—Eso sería un prodigio y un absurdo, Sócrates.

SÓCRATES.—Sin embargo, si es indispensable conocer la una y la otra para conocer ambas, es de toda necesidad para el que intente conocer una sílaba, conocer ántes los elementos; y siendo esto así, nuestro bello razonamiento se desvanece y se escapa de nuestras manos.

TEETETES.—Verdaderamente sí, y de repente.

SÓCRATES.—Es que no hemos sabido defenderlo. Quizá sería preciso suponer que la sílaba no consiste en los elementos, sino en un no sé qué, resultado de ellos y que tiene su forma particular, que es diferente de los elementos.

TEETETES.—Tienes razón, y puede suceder que sea así y no de la otra manera.

SÓCRATES.—Es preciso examinarlo, y no abandonar tan cobardemente una opinion grave y respetable.

TEETETES.—No, sin duda.

SÓCRATES.—Sea, pues, como acabamos de decir, y que cada sílaba, compuesta de elementos que se combinan entre sí, tenga su forma propia, tanto para las letras, como para todo lo demás.

TEETETES.—Conforme.

SÓCRATES.—En consecuencia, es preciso que no tenga partes.

TEETETES.—¿Por qué?

SÓCRATES.—Porque donde hay partes, el todo es necesariamente lo mismo que todas las partes en conjunto. ¿Ó bien dirás que un todo resultado de partes tiene una forma propia distinta de la de todas aquellas?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¿El todo y el total ó la suma, son en tu opinion una misma cosa ó dos cosas diferentes?

TEETETES.—No tengo conviccion acerca de esto, pero puesto que quieres que responda con resolucion, me atrevo á decir que son cosas diferentes.

SÓCRATES.—Todo valor es laudable, Teetetes, y es preciso ver si lo es tambien tu respuesta.

TEETETES.—Sin duda es preciso verlo.

SÓCRATES.—De esta manera, segun tu definicion, el todo difiere del total.

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¡Pero qué! ¿Hay alguna diferencia entre todas las partes y el total? Por ejemplo, cuando decimos, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, ó dos veces tres, ó tres veces dos, ó cuatro y dos, ó tres, dos y uno, ó cinco y uno, ¿dan todas estas expresiones el mismo número ó números diferentes?

TEETETES.—Dan el mismo número.

SÓCRATES.—¿No es el de seis?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¿No hemos comprendido en cada expresion todas las seis unidades?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¿No expresamos nada cuando decimos todas las seis unidades?

TEETETES.—Alguna cosa queremos decir seguramente.

SÓCRATES.—¿Otra cosa que seis?

TEETETES.—No.

SÓCRATES.—Por consiguiente, en todo lo que resulta de los números, entendemos lo mismo por el total que por todas sus partes.

TEETETES.—Así parece.

SÓCRATES.—Hablemos de otra manera. El número, que expresa una arpena, y la arpena misma son una misma cosa. ¿No es así?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—El número que forma el estadio, ¿está en el mismo caso?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—¿No sucede lo mismo con el número respecto de un ejército, de una armada y de otras cosas semejantes? Porque la totalidad del número es precisamente cada una de estas cosas tomada en conjunto.

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Pero qué es el número respecto de cada una sino sus partes?

TEETETES.—Ninguna otra cosa.

SÓCRATES.—Todo lo que tiene partes, resulta, pues, de estas partes.

TEETETES.—Parece que sí.

SÓCRATES.—Es preciso confesar que todas las partes constituyen el total, si es cierto que el número todo lo constituye igualmente.

TEETETES.—Sin duda.

SÓCRATES.—El todo no es compuesto de partes, porque si fuese el conjunto de las partes seria un total.

TEETETES.—No parece así.

SÓCRATES.—Pero la parte ¿es parte de otra cosa que del todo?

TEETETES.—Sí, del total.

SÓCRATES.—Te defiendes con valor, Teetetes. El total no es un total cuando nada le falta?

TEETETES.—Necesariamente.

SÓCRATES.—El todo ¿no será asimismo un todo, cuando no le falte nada? De suerte, que si falta alguna cosa, ni es un total, ni es

un todo, y uno y otro se hacen lo que son por la misma causa.

TEETETES.—Ahora me parece, que el todo y el total no se diferencian en nada.

SÓCRATES.—¿No decíamos que allí, donde hay partes, el todo y el total serán la misma cosa que el conjunto de las partes?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Así, pues, volviendo á lo que queria probar ántes, ¿no es cierto, que si la sílaba no es de los elementos compuestos, es una necesidad que estos elementos no sean partes con relacion á ella, ó que, siendo la misma cosa que los elementos, no pueda la sílaba ser más conocida que ellos?

TEETETES.—Convengo en ello.

SÓCRATES.—¿No es por evitar este inconveniente, por lo que hemos supuesto que la sílaba es diferente de los elementos que la componen?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Pero si los elementos no son partes de la sílaba, ¿puedes señalar otras cosas que sean sus partes, sin ser los elementos?

TEETETES.—Yo no concederé que la sílaba tenga partes; si bien sería ridículo buscar otras, despues de haber desechado los elementos.

SÓCRATES.—Según lo que dices, Teetetes, la sílaba debe ser una especie de forma indivisible.

TEETETES.—Así parece.

SÓCRATES.—¿Te acuerdas, mi querido amigo, que ántes aprobamos como cosa cierta que los primeros principios, de que los demás séres se componen, no son susceptibles de explicacion porque cada uno de ellos, tomado en sí, carece de composicion; que no sería exacto, hablando de uno de estos principios, decir que es, ni que es *esto* ó lo *otro*, cosas estas diferentes y extrañas con relacion á él; y que esta es la causa por la que no es susceptible de explicacion ni de conocimiento?

TEETETES.—Me acuerdo.

SÓCRATES.—¿Hay otra causa que la haga simple é indivisible? Yo no veo ninguna.

TEETETES.—No parece que la haya.

SÓCRATES.—Si la sílaba no tiene partes, ¿tiene la misma forma que los primeros principios y es simple como ellos?

TEETETES.—Sin duda.

SÓCRATES.—Si la sílaba es un conjunto de elementos y forma un todo de que aquellos son partes, las sílabas y los elementos podrán igualmente conocerse y enunciarse, puesto que hemos dicho que las partes tomadas en junto son la misma cosa que el todo.

TEETETES.—Es cierto.

SÓCRATES.—Si, por el contrario, la sílaba es una é indivisible lo mismo que el elemento, ella no será más susceptible de explicacion, ni más cognoscible que aquel, porque la misma causa producirá los mismos efectos en ambos.

TEETETES.—No puedo ménos de convenir en ello.

SÓCRATES.—De este modo no apoyaremos al que sostiene que la sílaba puede ser conocida y enunciada, y que el elemento no puede serlo.

TEETETES.—No, si admitimos las razones que acaban de ser expuestas.

SÓCRATES.—Pero qué! teniendo el conocimiento íntimo de lo que te ha sucedido á tí mismo, aprendiendo las letras, ¿darias oídos al que respecto de estas cosas dijese lo contrario de lo que acabamos de decir?

TEETETES.—¿Qué me sucedió?

SÓCRATES.—Tú no has hecho otra cosa, al aprender las letras, que ejercitarte en distinguir los elementos, ya por la vista, ya por el oído, para no verte embarazado, cualquiera que fuera el orden en que se las pronunciara ó escribiera.

TEETETES.—Dices verdad.

SÓCRATES.—¿Y qué has tratado de aprender perfectamente en casa del maestro de lira, sino el medio de ponerte en estado de seguir cada sonido y distinguir la cuerda de que procedía? Esto todo el mundo lo reconoce, porque esos son los elementos de la música.

TEETETES.—Es cierto.

SÓCRATES.—Si por las sílabas y los elementos que conocemos hemos de juzgar de las sílabas y de los elementos que no cono-

ce mos, diremos que los elementos pueden ser conocidos, en cuanto lo exige la inteligencia perfecta de cada ciencia, de una manera más clara y más decisiva que las sílabas; y si alguno sostiene que la sílaba es por naturaleza cognoscible, y que el elemento por naturaleza no lo es, creeremos que no habla seriamente, hágalo ó nó de propósito deliberado.

TEETETES.—Sin duda.

SÓCRATES.—Podría, á mi parecer, demostrar lo mismo de várias y distintas maneras, pero tengamos cuidado de que esto no nos haga perder de vista lo que nos hemos propuesto examinar, á saber: qué se piensa dar á entender cuando se dice que el juicio verdadero, acompañado de explicacion, es la ciencia en toda su perfeccion.

TEETETES.—Eso es lo que es preciso ver.

SÓCRATES.—Dime qué significa la palabra explicacion. En mi juicio significa una de estas tres cosas.

TEETETES.—¿Qué cosas?

SÓCRATES.—La primera, el acto de hacer el pensamiento sensible por la voz por medio de los nombres y de los verbos; de suerte que se le grabe en la palabra, que sale de la boca, como en un espejo ó en el agua. No te parece que esto es lo que quiere decir explicacion?

TEETETES.—Sí; y decimos que el que hace esto se explica.

SÓCRATES.—¿No es todo el mundo capaz de hacerlo y de expresar más ó ménos pronto lo que piensa acerca de cada cosa, salvo que sea mudo ó sordo de nacimiento? En este sentido, el juicio verdadero irá siempre acompañado de explicacion en todos aquellos, que piensan con exactitud sobre cualquier objeto, y jamás se dará el juicio verdadero sin la ciencia.

TEETETES.—Tienes razón.

SÓCRATES.—Así, pues, no acusaremos á la ligera al autor de la definicion de la ciencia, que examinamos, de que no ha dicho nada de provecho. Quizá esta definicion no explica la ciencia, y acaso ha querido su autor significar con ella la posibilidad de dar razon de cada cosa por los elementos que la com-

ponen, cuando se nos pregunta sobre su naturaleza.

TEETETES.—Pon un ejemplo, Sócrates.

SÓCRATES.—Por ejemplo: Hesiodo dice que el carro se compone de cien piezas. Yo no podría enumerarlas, y creo que tú tampoco. Y si se nos preguntase lo que es un carro, creeríamos haber dicho mucho respondiendo, que son las ruedas, el eje, las alas, las llantas y la lanza.

TEETETES.—Seguramente.

SÓCRATES.—Pero respondiendo así, pareceríamos al que nos hiciese esta pregunta tan ridículos, como si preguntándonos tu nombre, le respondiéramos sílaba por sílaba, y nos imagináramos, creyendo formar un juicio exacto y bien enunciado, que éramos gramáticos y que conocíamos y explicábamos conforme á las reglas de la gramática el nombre de Teetetes; cuando no seria responder como un hombre que sabe, á no ser que con el juicio verdadero se diera razon exacta de cada cosa por sus elementos, como se ha dicho precedentemente.

TEETETES.—Así lo hemos dicho en efecto.

SÓCRATES.—Es cierto que nosotros formamos un juicio exacto respecto al carro; pero el que puede describir su naturaleza recorriendo una á una las cien piezas, y une este conocimiento al otro, además de formar un juicio verdadero sobre el carro, es dueño de la explicacion; y en lugar de formar un mero juicio arbitrario, habla como hombre inteligente y que conoce la naturaleza del carro, porque puede hacer la descripcion del todo por sus elementos.

TEETETES.—¿No crees que tendria razón? Sócrates.

SÓCRATES.—Sí, mi querido amigo, si tú crees y concedes que la descripcion de una cosa en sus elementos es la explicacion, y que la que se hace mediante las sílabas ú otras partes mayores no explica nada; dime tu opinion sobre esto á fin de que la examinemos.

TEETETES.—Pues bien, estoy conforme.

SÓCRATES.—¿Piensas que uno sabe cualquiera objeto, sea el que sea, cuando juzga que una misma cosa pertenece tan pronto al

mismo objeto como á otro diferente, ó que sobre un mismo objeto forma tan pronto un juicio como otro?

TEETETES.—No, ciertamente; no lo pienso así.

SÓCRATES.—¿Y no recuerdas que es precisamente lo que tú y los demás haciais cuando comenzabais á aprender las letras?

TEETETES.—¿Quieres decir que nosotros creíamos que tal letra pertenecía tan pronto á la misma sílaba como á otra, y que colocábamos la misma letra, tan pronto en la sílaba que la correspondía como en otra?

SÓCRATES.—Sí, eso mismo.

TEETETES.—Pues bien, no lo he olvidado; y no tengo por sabios á los que son capaces de incurrir en estas equivocaciones.

SÓCRATES.—¿Pero qué? ¿cuando un niño, encontrándose en el mismo caso en que estabais vosotros al escribir el nombre de Teetetes, con una *t* y una *e*, cree deber escribirle así, y así le escribe, y que, queriendo escribir el de Teodoro, cree deber escribirle y le escribe también con una *t* y una *e*, ¿diremos que sabe la primera sílaba de vuestros nombres?

TEETETES.—Acabamos de convenir en que el que está en este caso, está lejos de saber.

SÓCRATES.—¿Y no puede pensar lo mismo con relación á la segunda, á la tercera y á la cuarta sílaba?

TEETETES.—Sí puede.

SÓCRATES.—Cuando escriba de seguida el nombre de Teetetes, ¿no tendrá un juicio verdadero con el pormenor de los elementos que le componen?

TEETETES.—Es evidente.

SÓCRATES.—Y aunque juzga bien, ¿no está desprovisto aún de ciencia, según hemos dicho?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Por lo tanto, tiene la explicación de tu nombre y un juicio verdadero; porque le ha escrito conociendo el orden de los elementos, que, según hemos reconocido, es la explicación del nombre.

TEETETES.—Es cierto.

SÓCRATES.—Hay, pues, mi querido amigo,

un juicio recto, acompañado de explicación, que aún no se puede llamar ciencia.

TEETETES.—Parece que sí.

SÓCRATES.—Según todas las apariencias, nosotros hemos soñado cuando hemos creído tener la verdadera definición de la ciencia. Pero no la condenemos aún. Quizá no es esto lo que se entiende por la palabra explicación, sino que será el tercero y último sentido el que ha tenido á la vista, como hemos dicho, el que ha definido la ciencia, un juicio verdadero acompañado de su explicación.

TEETETES.—Me lo has recordado muy á tiempo, y en efecto, aún queda un sentido que examinar: según el primero, era la ciencia la imagen del pensamiento expresada por la palabra; según el segundo de que se acaba de hablar, la determinación del todo por los elementos; y el tercero, ¿cuál es según tú?

SÓCRATES.—El mismo que muchos otros designarían como yo, y que consiste en poder decir en qué la cosa, acerca de la que se nos interroga, difiere de todas las demás.

TEETETES.—¿Podrías explicarme de esta manera algún objeto?

SÓCRATES.—Sí, el sol, por ejemplo. Creo designártelo suficientemente diciendo que es el más brillante de todos los cuerpos celestes, que giran alrededor de la tierra.

TEETETES.—Es cierto.

SÓCRATES.—Escucha por qué he dicho esto. Acabamos de decir que, según algunos, si fijas respecto de cada objeto la diferencia que los separa de todos los demás, tendrás la explicación del mismo; mientras que si sólo te fijas en una cualidad común, tendrás la explicación de los objetos á quienes esta cualidad es común.

TEETETES.—Comprendo, y me parece oportuno llamar á esto la explicación de las cosas.

SÓCRATES.—De este modo cuando, mediante un juicio recto acerca de un objeto cualquiera, se conozca en qué se diferencia de todos los demás, se tendrá la ciencia del objeto, así como ántes sólo se tenía la opinión del mismo.

TEETETES.—No temamos asegurarlo.

SÓCRATES.—Ahora, Teetetes, que veo más de cerca esta definicion, á la manera de lo que sucede con el bosquejo de un cuadro, todo se me oculta, siendo así que, cuando estaba lejano, creia ver alguna cosa.

TEETETES.—¿Cómo? ¿Por qué hablas así?

SÓCRATES.—Te lo diré, si puedo. Cuando yo formo sobre tí un juicio verdadero, y tengo además la explicacion de lo que tú eres, yo te conozco, si nó, no tengo más que una mera opinion.

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Dar la explicacion de lo que tú eres es determinar en lo que te diferencias de los demás.

TEETETES.—Sin duda.

SÓCRATES.—Cuando no tenia de tí mas que una mera opinion, ¿no es cierto que yo no habia penetrado con el pensamiento ninguno de los rasgos que te distinguen de todos los demás?

TEETETES.—Así parece.

SÓCRATES.—No tenia presentes en el espíritu otras cualidades que las comunes, que tanto son tuyas, como de cualquier otro hombre.

TEETETES.—Necesariamente.

SÓCRATES.—En nombre de Júpiter, dime cómo en este caso eres tú objeto de mi juicio más bien que otro? Supon, en efecto, que yo me represento á Teetetes bajo la imágen de un hombre, que tiene nariz, ojos, boca y las demás partes del cuerpo: ¿esta imágen me obligará á pensar ántes en Teetetes que en Teodoro, ó como suele decirse, que en el último de los Misios?

TEETETES.—No, ciertamente.

SÓCRATES.—Si no sólo me figuro un hombre con nariz y ojos, sino que además me represento esta nariz roma y estos ojos saltones, ¿tendré en el espíritu tu imágen más bien que la mia, ó que la de todos aquellos que se nos parecen en esto?

TEETETES.—De ninguna manera.

SÓCRATES.—A mi entender, no formaré la imágen de Teetetes, sino cuando su nariz roma deje en mí huellas, que sean diferentes de todas las especies de narices romas que yo he visto, y lo mismo de todas las demás

partes de que te compones; de suerte que si te encuentro mañana, mediante la nariz roma te recuerda mi espíritu, y me hace formar de tí un juicio verdadero.

TEETETES.—Es incontestable.

SÓCRATES.—De igual modo, el juicio verdadero comprende la diferencia de cada objeto.

TEETETES. Parece que sí.

SÓCRATES.—¿Qué significa, pues, unir la de un objeto al juicio recto que ya se tiene? Porque si se quiere decir que es preciso juzgar además lo que distingue un objeto de los otros, esto es prescribirnos una cosa completamente impertinente.

TEETETES.—¿Por qué?

SÓCRATES.—Porque se nos ordena que formemos un juicio verdadero de los objetos con relacion á su diferencia, cuando ya tenemos este recto juicio con relacion á esta diferencia; así que es más absurdo semejante consejo que el mandar girar una scitala, un mortero ó cualquiera otra cosa parecida. Más razon habria para llamarle consejo de ciego, pues no hay cosa que más se parezca á una ceguera completa que mandar tomar lo que ya se tiene, á fin de saber lo que se sabe ya por el juicio.

TEETETES.—Dime qué querias decir ántes al interrogarme.

SÓCRATES.—Hijo mio, si por explicar un objeto se entiende conocer su diferencia y no simplemente juzgarla, la explicacion en este caso es lo más bello que hay en la ciencia. Porque conocer es tener la ciencia; ¿no es así?

TEETETES.—Sí.

SÓCRATES.—Y si se pregunta al autor de la definicion qué es la ciencia, responderá al parecer que es un juicio exacto sobre un objeto con el conocimiento de su diferencia, puesto que, segun él, añadir la explicacion al juicio no es más que esto.

TEETETES.—Al parecer.

SÓCRATES.—Es responder bastante néciamente, cuando preguntando lo que es la ciencia, se nos dice que es un juicio exacto unido á la ciencia, ya de la diferencia, ya de cualquiera otra cosa. Así, Teetetes, la

ciencia no es la sensación, ni el juicio verdadero, ni el mismo juicio acompañado de explicación.

TEETETES.—Parece que no.

SÓCRATES.—Ahora bien, mi querido amigo, veo que sigue aún nuestra preñez y sentimos todavía los dolores de parto respecto de la ciencia. ¿Ó hemos dado ya á luz todas nuestras concepciones?

TEETETES.—Seguramente, Sócrates; he dicho con tu auxilio muchas más cosas que las que tenía en mi alma.

SÓCRATES.—¿No te ha hecho ver mi arte de comadron, que todas estas concepciones son frívolas é indignas de que se las alimente y sostenga?

TEETETES.—Sí, verdaderamente.

SÓCRATES.—Si en lo sucesivo, Teetetes, quieres producir, y en efecto produces frutos, serán mejores gracias á esta discusión; y si permaneces estéril, no te harás pesado á los que conversen contigo, porque serás más tratable y más modesto, y no creerás saber lo que no sabes. Es todo lo que mi arte puede hacer y nada más. Yo no sé nada de lo que saben los grandes y admirables personajes de estos tiempos y de los tiempos pasados, pero en cuanto al oficio de partear, mi madre y yo lo hemos recibido de mano del Dios, ella para las mujeres y yo para los jóvenes de bellas formas y nobles sentimientos. Ahora necesito ir al pórtico del rey, para responder á la acusación de Melito contra mí; pero te aplazo, Teetetes, para mañana en este mismo sitio.

En el *Eutidemo* ó *el Valor* hay también muchos ejemplos de enseñanzas por el procedimiento socrático y, por esto, se transcribe á continuación.

EUTIDEMO Ó EL DISPUTADOR (1)

SÓCRATES.—CRITON.—EUTIDEMO.—DIONISODORO.
CLINIAS.—CTÉSIFO.

CRITON.—Sócrates, ¿quién era aquel hombre con quien disputabas ayer en el liceo?

(1) Págs. 303-347 de la obra reseñada.

Me aproximé cuanto pude para oiros, pero la apretura de la gente que os rodeaba, era tanta, que no pude entender nada. Me empiné entónces sobre las puntas de los piés, y me pareció que la persona con quien hablabas, era un extranjero: ¿quién es?

SÓCRATES.—¿De quién quieres hablar? Criton. Porque allí habia más de un extranjero; eran dos.

CRITON.—Te pregunto por aquel que estaba sentado el tercero á tu derecha; el hijo de Axioco estaba entre vosotros dos. Advertí que ha crecido bastante, y que es poco más ó menos de la misma edad de mi hijo Critóbulo; pero éste es de constitución delicada, mientras el otro es más robusto y de mejores formas.

SÓCRATES.—Ese por quien preguntas se llama Eutidemo. Su hermano, que se llama Dionisodoro, estaba á mi izquierda, y tambien tomaba parte en la conversacion.

CRITON.—Ni á uno ni á otro conozco, Sócrates.

SÓCRATES.—Al parecer son de los nuevos sofistas.

CRITON.—¿De qué país son y que ciencia profesan?

SÓCRATES.—Creo que son de la isla de Cos, y fueron á establecerse á Turio; pero huyeron de allí y andan rodando por esta tierra hace algunos años. Con respecto á su ciencia, te aseguro, Criton, que es una maravilla, porque todo lo saben. Yo ignoraba lo que son los atletas consumados; pero aquí tienes éstos, que conocen toda clase de luchas, no como los hermanos Arcananienses, que sólo sobresalen en los ejercicios del cuerpo, sino que éstos, por el pronto, son notables en este género, y combaten hasta el punto de vencer á todos sus adversarios; pero además saben servirse de toda clase de armas, y por el dinero enseñan á todo el mundo á manejarlas, y más aún, son invencibles en materia jurídica, y enseñan á abogar y á componer defensas forenses. Hasta ahora sólo eran hábiles en estas cosas; pero hoy poseen ya el secreto de toda clase de luchas, y hasta han inventado una nueva, en la que no hay quien sea capaz de resistirles,

y dígase lo que quiera, ellos saben combatirlo todo igualmente, sea verdadero ó falso. Así es, Criton, que estoy resuelto á ponerme en sus manos; porque prometen hacer á cualquiera, en muy poco tiempo, tan sabio en su arte, como lo son ellos mismos.

CRITON.—Pero, Sócrates, ¿no te detiene tu edad?

SÓCRATES.—De ninguna manera, Criton, y lo que me da ánimos, es que estos extranjeros no eran de ménos edad que yo, cuando se entregaron á esta ciencia de la disputa, porque hace uno ó dos años que todavía la ignoraban. Lo que temo es, que un alumno de mi edad no sea objeto de chacota, como me sucede con el maestro de cítara Connos, hijo de Metrobo, que me está aún dando lecciones de música, y los jóvenes, mis discípulos, se burlan de mí, y llaman á Connos pedagogo de viejos. Temo, pues, que estos extranjeros se burlen también, y no me reciban quizá. Así, Criton, despues de haber decidido á algunos ancianos como yo á concurrir á la escuela de música, intento persuadir á otros, para que vengan á esta nueva escuela, y si me crees, vendrás tú igualmente, y quizás deberíamos llevar allí tus hijos, como un cebo, porque la esperanza de instruir á esta juventud decidirá á los extranjeros á darnos lecciones.

CRITON.—Consiento en ello, Sócrates, pero dime ántes lo que enseñan los extranjeros, para que sepa yo lo que hemos de aprender.

SÓCRATES.—No defraudaré tu curiosidad, so pretexto de que no puedo responder por no haberles oído; por el contrario, presté la mayor atención, y nada he olvidado de lo que dijeron; voy á hacerte una relacion fiel de todo ello desde el principio hasta el fin.

Estaba, por casualidad, sentado solo donde me viste, que es el lugar en que se dejan los trages, y me disponia á marcharme, cuando el signo divino consabido se me manifestó de repente. Me volví á sentar, y á muy luego Eutidemo y Dionisodoro entraron seguidos de muchos jóvenes, que me parecieron sus discípulos. Se pasearon un corto rato en el pórtico, y apenas habian dado dos

ó tres vueltas, cuando entró Clinias, ese joven á quien encuentras con razon bastante crecido, que venia acompañado de gran número de amantes y de jóvenes, y entre ellos de Ctésipo, joven de Peanea, de excelente natural, pero un poco ligero, como es la juventud. Clinias, viendo al entrar que estaba yo sentado y solo, se aproximó á mí, y como tú lo observaste, se sentó á mi derecha. Habiéndolo percibido Dionisodoro y Eutidemo, se pararon y conversaron entre sí. De tiempo en tiempo fijaban sus miradas en nosotros, porque yo los observaba con cuidado, pero al fin se nos aproximaron y se sentaron, Eutidemo cerca de Clinias, y Dionisodoro á mi izquierda. Los demás tomaron asiento como pudieron. Yo les saludé amistosamente, como á gentes que hacia mucho tiempo que no veia, y dirigiéndome á Clinias, le dije: aquí tienes, mi querido Clinias, dos hombres, Eutidemo y Dionisodoro, que no se ocupan en bagatelas y que tienen un perfecto conocimiento del arte militar, y de lo que debe practicarse para presentar en batalla un ejército y hacerle maniobrar. Te enseñarán también cómo se defiende uno en los tribunales cuando se ve atacado. Eutidemo y Dionisodoro como que se compadecieron al oirme hablar así, y mirándose uno á otro, se echaron á reir. Eutidemo, dirigiéndose á mí, dijo:—Nosotros no consideramos esa clase de cosas, Sócrates, sino como un puro pasatiempo.—Sorprendido yo de oir esto, le dije: precisamente vuestra principal ocupacion debe ser de mucho interés, puesto que todas estas cosas no son para vosotros más que bagatelas; pero hacednos el favor, en nombre de los dioses, de enseñarnos cuál es el arte admirable de que haceis profesion.—Estamos persuadidos, Sócrates, me dijo, de que nadie enseña la virtud tan fácilmente ni tan pronto como nosotros.—¡Por Júpiter! exclamé yo: ¿qué es lo que decís? ¡Ah! ¿cómo habeis llegado á hacer tan feliz descubrimiento? Yo creia que sólo sobresaliais en el arte militar, como manifesté antes, y sólo en este concepto os alabé; porque me acuerdo que cuando vinisteis aquí la primera vez, os preciabais de poseer sólo esta ciencia; pero si poseeis ade-



más la de enseñar la virtud á los hombres, estadme propicios, yo os saludo como dioses, y os pido que me perdoneis el haber hablado de vosotros en los términos en que lo hice antes. Pero tened cuidado, Eutidemo y tú, Dionisodoro, de no engañarnos, y no extrañéis que la magnitud de vuestras promesas me hagan un poco incrédulo.—Nada hemos dicho que no sea cierto, y tenlo así entendido, Sócrates; respondieron ellos.—Os tengo por más felices que el gran Rey con todo su reino; pero decidme: ¿es vuestro designio el enseñar esta ciencia ó teneis otro propósito?—Nosotros no hemos venido aquí sino para enseñarla á los que quieran aprenderla.—Si es así, todos los que la ignoran querrán conocerla, y yo en este punto os respondo por mí el primero, despues por Clinias y Ctésipo, y, por último, por todos estos jóvenes que veis en torno vuestro; y entonces les mostré los amantes de Clinias, que ya nos habian rodeado. Ctésipo se habia sentado al principio casualmente, á lo que me pareció, despues de Clinias; pero como Eutidemo se inclinaba cuando me hablaba, Clinias, colocado entre nosotros dos, dejaba oculto á Ctésipo, lo cual obligó á éste á levantarse y á ponerse frente á nosotros, para ver á su amigo y oír la disputa; todos los demás amantes de Clinias y los partidarios de Eutidemo y de Dionisodoro hicieron otro tanto y nos rodearon. Entónces, señalándoles á todos con el dedo, aseguré á Eutidemo, que no habia uno solo, que no tuviese deseo de tomarle por maestro. Ctésipo se ofreció con calor, y todos los demás hicieron lo mismo, y suplicaron á Eutidemo que les descubriera el secreto de su arte. Entónces, dirigiéndome á Eutidemo y á Dionisodoro: es preciso, les dije, satisfacer á estos jóvenes y yo uno mis súplicas á las suyas. Hay mucho de que hablar, pero por el pronto decidme: ¿os es tan fácil hacer virtuoso á un hombre, que duda tanto que pueda aprenderse la virtud, como que seais vosotros capaces de enseñarla, que á otro que esté persuadido de lo uno y de lo otro? ¿Os suministra medios vuestro arte, para convencer á un hombre, preocupado de esta manera, de que la virtud

puede ser enseñada, y que para esto sois vosotros los mejores maestros?—Todo eso es igualmente de la competencia de nuestro arte, replicó Dionisodoro.—¿No hay nadie que pueda, mejor que vosotros, exhortar á los hombres al ejercicio de la filosofía y de la virtud?—Nosotros por lo menos lo creemos así, Sócrates.—Nos lo hareis ver con el tiempo, pero en este momento, lo que deseamos es que convenzais ántes á este jóven de que debe consagrarse por entero á la filosofía y á la virtud, con lo que quedaremos altamente complacidos yo y todos nosotros, porque nos inspira este jóven el mayor interés, y deseamos hasta con pasion que sea el mejor hombre del mundo. Es hijo de Axio-co, nieto del antiguo Alcibiades, primo hermano del Alcibiades que vive, y se llama Clinias. Como es jóven aún, tememos que alguno se apodere primero de su espíritu y le contamine; de manera que no pudisteis haber llegado más á tiempo, y si no teneis cosa que os lo impida, podeis tantear á Clinias, y conversar con él á presencia nuestra. Luego que hablé poco más ó menos de esta manera, Eutidemo, con un tono altanero y como seguro de sí mismo, dijo: Consiento en ello, con tal que este jóven quiera responder.—Está ya acostumbrado, le contesté; sus compañeros y él se interrogan y discuten entre sí muchas veces, y Clinias no tendrá dificultad en responderte.

Pero ¿cómo podré, Criton, referirte lo que despues ocurrió? Porque no es poco hacerte una relacion fiel de la prodigiosa sabiduría de estos extranjeros, y por esto, ántes de proceder á ella, es preciso que, siguiendo el ejemplo de los poetas, invoque las Musas y la diosa Mnemosina. Eutidemo comenzó así poco más ó menos.

Los que aprenden, Clinias, ¿son sabios ó ignorantes? El jóven, como si la pregunta fuese difícil, se ruborizó, y me miró aturrido. Viendo la turbacion en que estaba, le dije: valor, Clinias, responde con resolucion lo que te parezca, porque redundará quizá en bien tuyo. Sin embargo, Dionisodoro, inclinándose hácia mí y riéndose, me dijo por lo bajo al oído: Sócrates, responde lo que quiera, caerá en el lazo. Mientras me

decía esto, Clinias, á quien no tuve yo tiempo para advertirle que tuviera cuenta con lo que respondía, dijo: que los sabios eran los que aprendían.—¿Crees tú que hay maestros, le preguntó Eutidemo, ó que no los hay?—Confesó que los había.—¿No son los maestros los que enseñan? ¿No eran el tocador de laúd y el gramático tus maestros y tú y tus compañeros sus discípulos?—Convino en ello.—Pero cuando aprendiais, ¿no sabiais aún las cosas que aprendiais?—No sin duda.—Luego, no erais sabios cuando ignorabais estas cosas.—Así es.—Puesto que no erais sabios, precisamente erais ignorantes.—Es cierto.—Luego cuando aprendiais las cosas que no sabiais, las aprendiais siendo ignorantes.—Clinias convino en ello.—Luego son los ignorantes los que aprenden, Clinias, y no los sabios, como decias ántes.—Entonces todos los partidarios de Eutidemo y de Dionisodoro, como de concierto, rompieron en grandes carcajadas y en aplausos. Dionisodoro, sin dar tiempo á Clinias para respirar, tomando la palabra, le dijo: ¿pero, Clinias, cuando vuestro maestro recita alguna cosa, qué son los que aprenden aquello que él recita? ¿Son sabios ó ignorantes?—Sabios.—Luego son los sabios los que aprenden y no los ignorantes, y por lo tanto, no has respondido bien á Eutidemo.

Al oír esto se oyeron nuevas carcajadas y nuevos aplausos de los admiradores de la sabiduría de Eutidemo y de Dionisodoro. Nosotros, sorprendidos, permanecimos en silencio. Eutidemo, viendo nuestro asombro, para darnos aún mayor prueba de su sabiduría, arremete de nuevo al jóven, y le pregunta dando otra direccion al mismo asunto; á manera de hábil bailarín, que gira dos veces sobre un mismo punto: los que aprenden, ¿aprenden lo que saben ó lo que no saben? En este momento Dionisodoro me dijo al oído: aquí va á caer la primera vez.—¡Por Júpiter! le respondí, la primera polémica me ha parecido maravillosa.—Todas nuestras preguntas son de la misma naturaleza, añadió él; no es posible desenredarse de ellas.—Hé ahí, le repliqué, lo que os da tanta autoridad entre vuestros discípulos.—Clinias

había respondido ya á Eutidemo, que los que aprendían, aprendían lo que no sabían.—Eutidemo dirigió á Clinias las preguntas de siempre: ¿sabes las letras? le dijo.—Sí.—¿Pero las sabes todas?—Todas.—Cuando alguno recita alguna cosa, ¿no recita letras?—Seguramente.—¿Luego recita lo que tú sabes, puesto que sabes todas las letras?—Conforme.—Y bien, ¿aprendes tú lo que se te recita, ó es el que no sabe las letras el que aprende?—No; yo soy el que aprende.—¿Luego tú aprendes lo que sabes, puesto que sabes todas las letras?—Él lo confesó.—Luego no has respondido bien, añadió Eutidemo.

Apénas había cesado de hablar, cuando Dionisodoro, recibiendo la pelota la arrojó contra Clinias, como blanco á que dirigía sus tiros. ¡Ah! Clinias, le dijo, Eutidemo no obra de buena fe contigo. Pero dime, ¿aprender no es adquirir el conocimiento de una cosa que se aprende?—Convino en ello.—Y saber, ¿no es haber adquirido el conocimiento de esta cosa?—También convino.—Ignorar una cosa, ¿no es no haber adquirido el conocimiento de ella?—Él lo confesó.—¿Quiénes son los que adquieren una cosa, los que la tienen ó los que no la tienen?—Los que no la tienen.—¿No me has concedido que los ignorantes pertenecen al número de los que no la tienen?—Es cierto.—Los que aprenden, ¿son, por consiguiente, del número de los que adquieren y no del número de los que tienen la cosa?—Sin duda.—Luego son, Clinias, los ignorantes los que aprenden y no los sabios.

Eutidemo se preparaba á dirigir, como se hace en la lucha, un tercer ataque á Clinias, pero viéndole casi acobardado con todos estos discursos, tuve yo compasión de él, y para consolarle, le dije:—No te asustes, Clinias, de esta manera de discurrir, á que no estás acostumbrado. Quizá no conoces la intencion de estos extranjeros; quieren hacer contigo lo que hacen los Coribantes con los que se inician en sus misterios, y si tú has sido admitido allí, debes de acordarte que comienzan por juegos y danzas. En igual forma estos extranjeros danzan y jue-

gan en torno tuyo, para despues iniciarte. Imagínate, pues, que estos son preludios de los misterios de los sofistas, porque en primer lugar, como Prodicó lo ha ordenado, es preciso saber la propiedad de las palabras. Esto es lo que estos extranjeros te han enseñado. Ignorabas que aprender significa adquirir un conocimiento, que no se tenía ántes, y lo mismo cuando después de haber adquirido el conocimiento de una cosa, se reflexiona por medio de este conocimiento sobre esta misma cosa, ya sea un hecho ó una idea. Ordinariamente se llama esto más bien comprender que aprender, si bien algunas veces se le da este último nombre. No sabías, como estos extranjeros lo han hecho ver, que un mismo nombre se atribuye á cosas contrarias, ya se sepa ó no se sepa. En la segunda cuestion, que han promovido, sobre si se aprende lo que se sabe ó lo que no se sabe, sucede esto mismo, que no son más que juegos de palabras; y por esto te he dicho que se divertían contigo, y lo llamo un juego, porque, áun cuando se supiese un gran número de tales objetos, áun cuando se los supiese todos, no por eso seria uno más hábil en el conocimiento de las cosas. A la verdad, es fácil sorprender á las gentes, valiéndose de equívocos, como aquellos que hacen caer á alguno por medio de una zancadilla, ó los que retiran á uno á hurtadillas el asiento en el acto de irse á sentar, dando ocasion á que se rían las gentes cuando os ven en tierra. Pase todo cuanto han dicho hasta ahora estos extranjeros, Clinias, por una broma. Lo serio vendrá despues, y entónces, yo el primero les suplicaré que me cumplan la promesa que me han hecho. Porque debo esperar de ellos, que me enseñen el medio de excitar los hombres á la virtud; pero sin duda han creído que debían comenzar por una chuscada. Basta ya de chanzas, Eutidemo y Dionisodoro, vamos al asunto y llenad el corazon de este jóven con el amor á la virtud y á la sabiduría. Permitidme que os explique ántes mi intencion, y que os diga las cosas sobre las que deseo oiros. Sin embargo, no os burleis de mi modo de obrar grosero y ridículo; el deseo que tengo de

aprovecharme de vuestras enseñanzas me impide trataros con cierta circunspeccion. Repitó que tanto vosotros como vuestros discípulos tengais la paciencia de escucharme sin reiros; y tú, hijo de Axioco, respóndeme.

¿Hay alguno que no desee ser dichoso? ¿No es ridícula esta pregunta y no parece que arguye haber perdido el buen sentido el hacerla? Porque ¿quién no desea vivir dichosamente?—Nadie, me respondió Clinias.—Pues bien, le dije, puesto que todo el mundo quiere ser dichoso, ¿cómo podrá conseguirlo? Será poseyendo muchos bienes? Aún es preciso carecer más de sentido comun que al hacer la pregunta anterior, para dudar de una cosa tan clara, porque es la pura evidencia.—Convengo en ello.—Puesto que es así, ¿qué es lo que los hombres llaman bien? tan difícil es adivinarlo? Por ejemplo, ¿se me dirá que no es un bien el ser rico? No lo es? Clinias.—Seguramente.—La belleza, la salud y otras perfecciones semejantes del cuerpo, ¿no son bienes?—¿Quién lo duda?—¿Qué diremos de la nobleza, del crédito y de los cargos honoríficos de la República? No los comprenderemos entre los bienes?—Sin duda.—No hallaremos aún otros bienes además de todos estos? Por ejemplo: la templanza, la justicia, la fortaleza, ¿no merecerán el nombre de bienes? Alguno podría negarlo, y tú?—Estos son bienes, dijo.—Sí, y donde colocaremos la sabiduría? La daremos cabida entre los bienes ó nó?—Seguramente; es un bien.—Cuida de que no se nos escape ningún bien, que sea digno de consideracion.—Me parece que ninguno se nos ha olvidado.—Recapitando en mí, exclamé: ¡por Júpiter! hemos dejado olvidado el mayor de todos los bienes.—¿Cuál? dijo Clinias.—Es, le dije, el buen éxito en todas las cosas, lo cual hasta los más ignorantes reconocen como el soberano bien.—Dices verdad, respondió Clinias.—Fijando la reflexion sobre lo que yo acababa de decir: ha faltado poco, le dije, para que tú y yo fuéramos objeto de risa para estos extranjeros.—¿Cómo? repuso Clinias.—Porque hemos hablado ya del don de acierto en todas las cosas, y aún

continuamos hablando.—¿Qué importa?—No es ridículo repetir dos veces una misma cosa?—Por qué dices eso? replicó Clinias.—Es, respondí yo, porque el don de acierto y la sabiduría son una misma cosa; hasta los niños están de acuerdo con esto. El joven Clinias, á causa de su poca experiencia, estaba ya del todo sorprendido; yo lo advertí y añadí: ¿no es cierto que los tocadores de flauta consiguen mejor que nadie el manejo de este instrumento?—Sí.—No sucede lo mismo con los gramáticos respecto á la gramática y escritura?—Sí.—Y en las cosas de mar, los más experimentados pilotos, ¿no son mejor que nadie una garantía de buen éxito para librarse de los peligros de las olas?—Sin dificultad.—Si fueras á la guerra, no querrias más fiarte, en medio de los peligros, de un buen general que de uno malo?—¿Quién lo duda?—Y si estuvieses enfermo, llamarías á un buen médico ó á uno ignorante?—A un buen médico, seguramente.—Es decir, que tú esperarías mejor resultado de un buen médico, que de otro que no supiera su oficio.—Conforme.—La sabiduría es la que hace á los hombres dichosos, porque la sabiduría consigue siempre su fin, porque en otro caso no sería sabiduría. En fin, estamos de acuerdo, aunque no sé cómo, en que donde está la sabiduría allí está el buen éxito.—Luego que convinimos en lo que acabo de decir, proseguí de esta manera: ¿Pero qué pensaremos de las cosas que al principio han sido concedidas? Porque hemos dicho, que con tal que tengamos muchos bienes, viviremos dichosos.—Clinias lo confesó.—Para vivir dichosos, ¿es preciso, que los bienes nos sirvan de algo ó que no nos sirvan de nada?—Es preciso que nos sirvan de algo.—Pero nos servirán si nos contentamos con poseerlos, sin hacer de ellos ningún uso? Por ejemplo: ¿de qué serviría tener cierta cantidad de viandas y de excelentes vinos á aquel que no quisiese comer ni beber?—Sería una provision inútil, dijo.—Y supongamos que un artesano tenga todos los instrumentos necesarios para ejercer su oficio, y que no los emplease, ¿qué ventajas ni qué felicidad, sacaría de esto? ¿De qué le

serviría la sola posesion? Por ejemplo: un carpintero, poseyendo los instrumentos y la madera necesaria para trabajar, pero sin trabajar, ¿qué ventajas le puede resultar de esta posesion?—Ninguna.—Y si un hombre posee las grandes riquezas de que hemos hablado, sin atreverse á tocarlas, ¿la posesion sola de tantos bienes le hará feliz?—Yo no lo creo, Sócrates.—Resulta, pues, que para ser dichoso no es bastante ser dueño de todos estos bienes, sino que es preciso usar de ellos. Sin esto de qué sirve poseer?—Es cierto, Sócrates.—¿Pero crees tú, que la posesion y el uso de los bienes bastan para ser dichoso?—Sí.—¿Cualquiera uso que de ellos se haga bueno ó malo?—Es preciso hacer un uso bueno, dijo Clinias.—Has respondido sábiamente, porque valdria más no usar de un bien que abusar de él; esto último es un mal, lo primero no es mal ni bien; ¿no es este tu parecer?—Sí, dijo.—Para trabajar bien la madera, hay necesidad de otro arte que el de carpintero?—No.—No hay igualmente un arte para trabajar los metales?—Seguramente.—No diremos asimismo que es la ciencia la que enseña á servirse bien de los bienes, de la belleza, de la salud, de las riquezas? ¿Ó bien es otra cosa distinta que la ciencia?—Es la ciencia.—Es, pues, la ciencia y no el don del acierto el que enseña á los hombres á usar bien de las cosas y hacerlas bien.—Él lo confesó.—Pero, ¡por Júpiter! se puede poseer útilmente una cosa sin la prudencia y la sabiduría? Cuál vale más? un hombre, que posee mucho y que toma parte en muchas cosas, pero que no sabe conducirse, ó un hombre que no tiene bienes, que no puede nada, pero que está dotado de buen sentido?—Fija bien tu atencion: no es cierto, que el que obra ménos comete ménos faltas? que el que comete ménos faltas, sufre ménos mal? que el que sufre menos mal, es en la misma proporcion ménos desgraciado?—Clinias convino en ello.—Pero quién obra ménos, el rico ó el pobre?—El pobre.—El fuerte ó el débil?—El débil.—El que ha recibido honores ó el que no los tiene?—El que no los tiene.—El hombre instruido y valiente ó el tímido?—El tímido.—El negligente obra

ménos que el activo?—Sí.—El hombre pesado que el hombre ágil? El que ve y entiende mal ménos que el que entiende y ve bien?—Conformes ya en todos estos puntos, añadí: de todo este discurso, Clinias, concluyamos que todos estos bienes de que hemos hecho relación, no son bienes en sí mismos; que por el contrario, si á ellos se une la ignorancia, son peores que los males que les son opuestos, porque suministran más amplia materia para el mal al mismo que los posee; que si todas estas ventajas van acompañadas de la prudencia y de la sabiduría, son preferibles á los males contrarios; pero que en sí mismos los bienes no deben ser tenidos por buenos ni por malos.—Me parece que tienes razón, dijo Clinias.—Qué concluiremos de todo esto? Que excepto dos cosas todo lo demás no es bueno ni malo; que la sabiduría es un bien y la ignorancia un mal.—Clinias lo confesó.—Ahora, dije yo, pasemos á lo demás. Puesto que cada uno quiere ser dichoso, y que para serlo es preciso usar las cosas y usarlas bien, y que de bemos á la ciencia estas dos ventajas, ¿deben ó no deben hacerse los mayores esfuerzos para adquirirla y hacerse lo más sabio que sea posible?—Eso está fuera de duda, dijo él.—Luego debemos creer que nuestros padres, nuestros tutores, nuestros amigos, todos los que bien nos quieren y hasta los que aspiran á ser nuestros amantes, extranjeros ó conciudadanos, no pueden hacernos un presente más precioso que la sabiduría, la que es preciso obtener de ellos á fuerza de súplicas y de instancias, y que no es vergonzoso comprar un bien tan grande por medio de toda clase de servicios y de complacencias decorosas para con un amante ó cualquiera otro; ¿no es este tu parecer?—Sí, dijo, creo que tienes razón.—Ya sólo resta examinar si la sabiduría puede enseñarse ó si es un don del azar, porque tú y yo no hemos fijado aún este punto.—En mi concepto, Sócrates, dijo él, creo que la sabiduría puede enseñarse.—¡Oh tú, el más excelente de los hombres! exclamé yo entusiasmado; puesto que me das ya resuelta una dificultad, que me hubiera ocupado mucho, sobre si la sabiduría

puede ó no enseñarse; pero una vez que me aseguras que puede enseñarse y que es la única cosa que puede hacer á los hombres dichosos, ¿no opinas que es preciso entregarse enteramente á la indagacion? ¿Y tú mismo no tienes intencion de aplicarte á ella?—Sí, dijo, lo haré hasta donde alcancen mis fuerzas.

Satisfecho de esta respuesta, yo continué: Hé aquí Eutidemo y Dionisodoro, un modelo toscó y difuso de exhortacion á la virtud, que con gran trabajo he podido trazar. Pero tenga uno de vosotros la bondad de reproducirlo con mejor orden. Si no os quereis tomar este trabajo, por lo menos suplido lo que falta á mi discurso en obsequio de este jóven, y hacedle ver, si es preciso que aprenda todas las ciencias, ó si le bastará una sola, para ser hombre de bien y dichoso, y cuál sea esa ciencia; porque, como ya os dije, nosotros deseamos vehementemente que se haga sabio y bueno.

Despues de haber hablado de esta manera, Criton, esperaba con impaciencia los medios y las razones de que se valdrian para excitar á Clinias al estudio de la virtud y de la sabiduría. Dionisodoro, que era el de más edad de los dos, tomó la palabra el primero; nosotros fijamos la vista en él, persuadidos de que iba á entretenernos con un discurso maravilloso, y en este punto no fueron vanas nuestras esperanzas. Porque ciertamente, Criton, nos dijo cosas admirables, y que merecen bien ser referidas. Despues de esto, no puede menos de amarse la virtud. Hé aquí lo que dijo;

Décidme, Sócrates y todos vosotros los que deseais que este jóven sea virtuoso, ¿es de corazon vuestro deseo ó no es más que una apariencia?—Entónces sospeché que estos extranjeros, cuando les suplicamos que interrogaran á Clinias, habian creido que esta súplica no habia sido de buena fe, y que quizá por esto cuanto habian dicho sólo habia sido por broma y diversion. Por esta razon respondí con viveza á Dionisodoro: seguramente es de corazon.—Mira lo que dices, Sócrates, repuso Dionisodoro; no sea que niegues despues lo que afirmas ahora.—Sé

bien lo que digo, respondí, y estoy muy seguro de que no lo he de negar. —¿Qué es lo que decís? ¿No deseáis que este jóven se haga sabio?—Sí.—Y bien, Clinias es sabio ó no es sabio?—Dice que no lo es aún, porque es un jóven sin orgullo.—¿Quereis, pues, que Clinias sea sabio y no ignorante?—Sí.—Por consiguiente, quereis que se haga lo que no es, y que no sea lo que ahora es?—Como no dejara de chocarme este razonamiento, Dionisodoro se apercibió de ello, y se apresuró á añadir: puesto que quereis que Clinias no sea en lo sucesivo lo que ahora es, ¿querriais que él no viviera? ¡Vaya unos buenos amigos y excelentes amantes que desean la muerte de una persona que les es tan querida!

Entónces Ctésipo, lleno de cólera á causa de sus amores, respondió: ¡extranjero de Turio, no sé si podré contenerme para no decirte que mientes, y que falsamente nos imputas, á mí y á los demás el desear lo que es un crimen, la muerte de Clinias!—Eutidemo, saliéndole al encuentro, ¿crees tú, le dijo, que sea posible mentir?—Sí, ¡por Júpiter! si no estoy falto de juicio.—Pero el que miente, ¿dice la cosa de que se trata ó no la dice?—La dice.—Si dice la cosa de que se trata, no dice ninguna otra cosa que aquella que dice?—Es claro.—Lo que dice, ¿no es una cosa que difiere de todas las demás?—Es cierto.—El que la dice, ¿dice una cosa que existe?—Sí.—Pero el que dice lo que existe dice la verdad, y por lo tanto, puesto que Dionisodoro ha dicho lo que existe, os ha dicho la verdad, y no os ha mentido.—Lo confieso, pero Dionisodoro, hablando como lo ha hecho, no ha dicho lo que es.—Entónces, dijo Eutidemo, las cosas que no existen, no existen.—Conforme.—Las cosas que no existen, no existen de ninguna manera?—De ninguna manera.—¿Pero puede un hombre obrar sobre lo que no existe, ó hacer lo que no existe en manera alguna?—Yo no lo creo, dijo Ctésipo.— Cuando los oradores arengan al pueblo ¿no hacen nada?—Hacen alguna cosa.—Si hacen alguna cosa, precisamente obran.—Sí.—Arengar es obrar, es hacer.—Sin duda.—Nadie dice lo que no es, porque haria

alguna cosa, y acabas de confesarme que es imposible hacer nada respecto de lo que no existe. Así, pues, segun tu propia opinion, nadie puede decir falsedades; y si Dionisodoro ha hablado, ha dicho cosas verdaderas y que efectivamente existen.—¡Por Júpiter! respondió Ctésipo, Dionisodoro ha dicho lo que es, pero no lo ha dicho como es.—¿Qué dices? Ctésipo, repuso Dionisodoro; ¿hay gentes que digan las cosas como ellas son?—Las hay, respondió Ctésipo, y son los hombres de bien, los hombres veraces.—Pero, replicó Dionisodoro, ¿el bien no es bien, y el mal no es mal?—Sí.—¿No dices que los hombres de bien dicen las cosas como ellas son?—Lo digo.—¿Luego los hombres de bien dicen mal el mal, puesto que dicen las cosas como ellas son?—Sí, ¡por Júpiter! replicó Ctésipo, y hablan mal de los hombres malos, y procura no ser de este número para evitar que hablen mal de tí. En efecto, tú sabes bien que los buenos hablan mal de los malos.—¿Pero, repuso Eutidemo, hablan ellos de los hombres grandes grandemente y de los bruscos bruscamente?—Sí, y de los ridículos ridículamente, replicó Ctésipo, y así dicen que sus discursos son ridículos.—¡Ah! ¡ah! ¡Ctésipo! dijo Dionisodoro, ¡hé aquí que apelas á la injuria!—No, ¡por Júpiter! ya me guardaré de eso, respondió Ctésipo; te considero demasiado para injuriarte, pero te advierto, como amigo, que no vengas á decir cara á cara, que deseo la muerte de personas que me son infinitamente queridas.

Como ví que se acaloraban, dije á Ctésipo: No tomes á mal, Ctésipo, como es nuestro deber, lo que estos extranjeros nos dicen, y no disputes con ellos sobre nombres, con tal que quieran hacernos partícipes de su ciencia; porque si saben refundir los hombres, de suerte que de uno perverso y necio hacen un hombre de bien y sabio, poco importa que sean ellos los autores de esta ciencia admirable, ó que la hayan aprendido de otro. No hay duda de que ellos no la saben, ellos que han afirmado hace un rato, que en poco tiempo han inventado un arte que convierte los pícaros en hombres de bien. Siendo esto así, pasemos por lo que quieren; que sacri-

fiquen á Clinias con tal que le hagan un hombre de bien, y á este precio que nos pierdan á todos nosotros. Y si vosotros, jóvenes, temeis esta experiencia, que la hagan en mí, como si fuera un Cariense; es ménos pérdida la de un viejo que la de un joven, y así me entrego á Dionisodoro como á otra Medea de Colcos. Que me mate, que me cuezca cuanto quiera, con tal que me haga hombre de bien.—Otro tanto digo yo, Sócrates, dijo Ctésipo; me entrego á estos extranjeros; que me desuellen si gustan, con tal de que llenen mi piel, no de viento como la de Marsias, sino de virtud. Dionisodoro cree que yo estoy resentido de él, y no es cierto; y lo único que he hecho ha sido rechazar lo que sin razon me imputaba. Pero no creas, Dionisodoro, que por esto te haya injuriado, porque hay mucha diferencia entre injuriar y contradecir.—Entónces Dionisodoro tomó la palabra y dijo: ¿pero crees tú que hay alguna cosa que admita contradiccion?—Sí, lo creo; pero tú, Dionisodoro, ¿no crees lo mismo?—Te desafío á que me pruebes que se hayan visto nunca dos hombres que se contradigan el uno al otro.—Conforme. Pero veamos si te lo puedo probar, contradiciendo yo, Ctésipo, á Dionisodoro.—¿Prometes probármelo respondiéndome?—Seguramente.—¿No se puede hablar de todas las cosas?—Sí.—¿Segun son las cosas ó segun no son?—Como son.—Porque si te acuerdas, hemos probado ya que nadie dice más que aquello que existe, porque ¿cómo se habla de la nada?—Pues bien, replicó Ctésipo, ¿impide esto el que no podamos contradecirnos?—¿Nos contradeciríamos si ambos dijéramos una misma cosa, ó diríamos más bien en este caso una misma cosa?—Seguramente no nos contradeciríamos.—¿Nos contradeciríamos si uno y otro no dijésemos la cosa como ella es, lo que equivaldría á no saber uno y otro lo que dijimos?—Ctésipo contestó que en este caso tampoco habia contradiccion.—Dionisodoro continuó: ¿nos contradeciríamos cuando dice uno una cosa como es, y otro una cosa distinta, resultando que uno habla de una cosa y otro de otra? si en este caso hubiera con-

tradiccion, ¿el que no dice nada, contradeciría al que dice algo?—A esto Ctésipo no contestó nada. Respecto á mí, quedé sorprendido de lo que oia. ¿Cómo dices eso, Dionisodoro? le dije: no es la primera vez que oigo y admiro semejante razonamiento. Los discípulos de Protágoras, y otros más antiguos que ellos, se servian de él ordinariamente, y á mi parecer, es magnífico para destruirlo todo y destruirse á sí mismo. Yo espero que tú, mejor que ningun otro, me descubras hoy el secreto de tal razonamiento. ¿No es tu propósito hacer ver que es imposible decir cosas falsas, y que necesariamente es preciso que el que habla diga la verdad ó que no diga nada?—Dionisodoro lo confesó.—Yo añadí: ¿quiere decir esto que no se pueden decir cosas falsas, y que sólo se pueden pensar?—Ni pensar tampoco, dijo él.—¿Luego no cabe formar opiniones falsas?—No.—¿Es decir que no hay ignorancia ni ignorantes, porque si uno pudiera engañarse, seria por ignorancia?—Seguramente.—Pero esto no puede suceder.—No ciertamente.—Por favor, Dionisodoro, dime si al hablar de esta manera lo haces sólo por divertirte y para sorprendernos, ó si crees efectivamente que no hay ignorantes en el mundo.—Pues pruébame que yo me engaño.—¿Cómo se te ha de rebatir, si dices que no es posible el engaño?—No, dijo Eutidemo; no puede ser.—Pero, repuso Dionisodoro, yo no te he dicho, que refutes mi error; porque ¿cómo se pide lo que no es posible?—¡Oh Eutidemo! respondí yo; no puedo comprender en su fondo todas estas cosas magníficas, si bien comienzo á vislumbrarlas. Quizá te haga una súplica impertinente, pero perdónamela, si gustas. Si nadie puede engañarse ni tener una opinion falsa y si no hay ignorantes, es imposible que nadie cometa falta alguna en su conducta, porque el que obra no podrá engañarse en sus acciones. ¿Es así como vosotros lo entendéis?—Así es.—Hé aquí como consecuencia de esto la pregunta grave que os quiero hacer: si nadie puede engañarse, ni en sus acciones, ni en sus palabras, ni en sus pensamientos, ¿qué es, ¡por Júpiter! lo que venís á ense-

ñarnos? No os alababais, hace un momento, de saber mejor que nadie enseñar la virtud á cuantos quieran aprenderla? — Tú chocheas, Sócrates, replicó Dionisodoro, al venir alegando con lo que dijimos ántes. A este paso, si hubiera adelantado una opinion hace un año, me la echarias en cara, y lo que conviene es que te fijes en lo que decimos ahora.—No sin razon, porque son cosas difíciles, que han sido dichas por personas muy entendidas. Sobre todo, encuentro que no es fácil responder á tus últimas objeciones, porque cuando me echas en cara, Dionisodoro, que no tomo en cuenta lo que dices, ¿qué es lo que pretendes? Es para que no tenga yo nada que responderte? ¿Qué otra cosa quieren decir tus palabras, sino que no tengo nada que oponer á tus argumentos?—Pero tú mismo, replicó Dionisodoro, ¿qué quieres que yo oponga á los tuyos? Responde, Sócrates. — Pero Dionisodoro, responde ántes.—¿Por qué no quieres tú responder?—¿El primero? Eso no es justo, repliqué yo.—Por el contrario, muy justo.—¡Ah! ¿por qué razon? Sin duda, es porque, siendo tú un hombre maravilloso en el arte de hablar, sabes perfectamente cuándo debe responderse y cuándo nó. Así que no me respondes, porque no crees procedente hacerlo ahora.—Eso es chancearse, dijo él, no es responder; pero creeme, haz lo que te digo, y puesto que estás de acuerdo en que soy más hábil que tú, respóndeme.—Es preciso obedecer; es una necesidad, puesto que eres el maestro. Interroga todo lo que quieras.—Las cosas que quieren decir algo ¿son animadas ó no lo son?—Son animadas.—¿Conoces tú palabras animadas?—No, ¡por Júpiter!—¿Por qué preguntabas ántes lo que mis palabras querian decir? — ¿Qué se yo? Yo soy un ignorante, quizá tambien no me haya engañado, y habré tenido razon para atribuir inteligencia á las palabras; ¿qué te parece? He dicho bien ó mal? Porque si no me he engañado, tú serás el poco hábil; no podrás responderme ni decir nada de mis palabras; y si me he engañado, no tienes razon para decir que es imposible engañarse; ya ves que no te cito ahora opiniones de

hace un año. Pero todo esto viene á parar en lo mismo: estos discursos son de tal calidad, que, destruyendo todos los demás, se destruyen á sí propios, y á este respecto os encuentro poco precavidos, por más que admire por otra parte la sutileza de vuestras palabras.—En este momento, Ctésipo exclamó: buenos amigos de Turio, de Quios ó de la ciudad que querais, esto es muy bello, pero parece que os divertís en soñar estando despiertos.—Yo temí que pasaran al terreno de las injurias; traté, pues, de apaciguarlos, y le dije á Ctésipo; te repetiré á tí lo que dije ántes á Clinias; no conoces la maravillosa ciencia de estos extranjeros; ántes de enseñarla sériamente, nos la ocultan, como Proteo el sofista egipcio. Pero nosotros á la vez no nos desanimemos como Menelao, y démosles treguas hasta que con formalidad nos hayan descubierto su secreto, porque si quieren espontanearse á nosotros, no dudo que nos enseñarán cosas admirables. Empleemos, pues, nuestras súplicas y nuestros conjuros para obtener de los mismos este beneficio. Pero ántes quiero explicarles lo que exijo de ellos, y para esto voy á tomar el discurso, donde quedó interrumpido, para darle la última mano. Quizá conseguiré excitar su compasion y que me instruyan de tan buena fe, como de buena fe exijo yo ser instruido.

¿Dónde lo dejamos? Clinias, dímelo, te lo suplico. ¿No era en aquel punto, en que estábamos de acuerdo, de que es preciso entregarnos al estudio de la filosofía?—El mismo, respondió.—¿No es la filosofía la adquisicion de una ciencia? — Seguramente. — ¿Pero qué ciencia es la que conviene adquirir? ¿no es la que nos puede ser provechosa? — La misma.—Si recorriendo el mundo supiéramos dar con un país donde se encuentre el oro abundante, ¿este conocimiento nos seria útil? — Es posible, dijo.—¿Pero no te acuerdas que ántes convinimos en que todo el oro del mundo es inútil, aún cuando le poseyéramos, sin necesidad de profundizar la tierra ni de usar del arte de convertir las piedras en oro, si no sabemos hacer de él un buen uso?—Me acuerdo.—Por consiguiente,

ninguna ciencia, ni el arte de enriquecerse, ni la medicina, ni otra alguna es útil, si no enseña á servirse de aquello de que se trata. —Él lo confesó.—Por ejemplo: la que nos hiciese inmortales de nada nos serviría, si no nos enseñaba á servirnos de la inmortalidad conforme á lo que hemos dicho.—En esto convinimos ámbos. —¿Tenemos necesidad, mi querido Clinias, de una ciencia que sepa hacer y sepa usar de aquello que ella trata?—Lo confieso, dijo.—No es necesario que aprendamos la ciencia del constructor de liras, porque hay mucha diferencia entre un constructor y un tocador de lira: la manera de hacer una lira y la de hacer uso de ella no son las mismas, ¿no es así?—Sin duda.—¿Qué necesidad tenemos del arte de hacer flautas, puesto que no se aprende á hacer uso de ellas?—Lo concedió.—¡Pero en nombre de los dioses! ¿para ser dichosos no haremos bien en adquirir el arte de pronunciar arengas? — Yo no lo creo, respondió.—¿Por qué?—Porque he visto á estos oradores servirse tan mal de sus arengas, como los constructores de instrumentos de sus liras. Las hacen para los demás que saben emplearlas y no hacerlas. En las arengas sucede lo mismo que en todo lo demás; el arte de componerlas y el de servirse de ellas, no son lo mismo.—Hé aquí, dije yo, lo que prueba suficientemente que el arte de arengar no es capaz de hacer la felicidad de los hombres.—Sin embargo, me imaginaba que era esta la ciencia, que hacia mucho tiempo buscábamos, porque á decir verdad, Clinias, siempre que hablo con los oradores, los encuentro admirables y su arte me parece divino; lo considero como una especie de encantamiento, porque así como por la virtud de los encantos se dulcifica el furor de las víboras, de las arañas, de los escorpiones, de otros animales venenosos, y el de las enfermedades, las arengas tienen igualmente la fuerza de calmar el ánimo de los jueces, de los oyentes, de las asambleas y de la multitud; ¿no es este tu parecer?—No tengo otro, dijo.—¿A dónde volveremos los ojos? ¿cuál es la ciencia á la que debemos dirigirnos?—Estoy perplejo.—Aguarda; creo ha-

berla encontrado.—¿Cuál es? me dijo Clinias.—El arte militar, dije, es á mi parecer el que debe adquirirse para ser dichoso.—Témome que te engañas.—¿Por qué?—Porque no es más que una caza de hombres.—¿Y entónces? — El cazador, dijo, no hace más que descubrir y perseguir su presa, y cogida, ya no sabe qué hacer de ella, y haciendo lo que el pescador la pone en manos del cocinero. Los geómetras, los astrónomos, los aritméticos son también cazadores; no hacen las figuras ni los números; los encuentran todos hechos, y no sabiendo servirse de ellos, los más sabios los entregan á los dialécticos á fin de que los utilicen.—¡Oh Clinias, tú, el más elegante y sabio de los jóvenes! ¿es cierto eso que dices?—Sin duda; y así de igual modo los generales de ejército, despues que se han hecho dueños de una plaza ó de un país, lo abandonan á los políticos, porque su fin exclusivo es la victoria, y hacen lo que los pajareros, que despues que cogen los pájaros en sus redes, los entregan á otros para que los mantengan. Por consiguiente, si para hacernos dichosos tenemos necesidad de un arte, mediante el que se sepa usar de lo que es objeto del mismo ó de lo que se ha cogido en la caza; busquemos otro que no sea el arte militar.

CRITON.—¿Te burlas? Sócrates. ¿Es posible que Clinias haya dicho lo que acabo de oírte?

SÓCRATES.—¿Dudas de ello?

CRITON.—Sí ¡por Júpiter! dudo, porque si ha hablado de esa manera ninguna necesidad tiene ni de Eutidemo ni de ningun otro para maestro.

SÓCRATES.—¡Por Júpiter! sería quizá Ctésipo el que dijo tales cosas? porque á la verdad no lo recuerdo.

CRITON.—Ctésipo, dices?

SÓCRATES.—Por lo ménos estoy seguro de que ni Eutidemo ni Dionisodoro fueron los que lo dijeron. A ménos que no fueran inspirados, mi querido Criton, por algun espíritu superior; pero de no habérselo oído á ellos, estoy seguro.

CRITON.—Sí, ¡por Júpiter! cualquiera que sea el autor, es un espíritu superior. Pero,

en fin, encontrasteis la ciencia que buscabais ó no la encontrasteis?

SÓCRATES. — ¿Cómo, si la encontramos? Pasó una cosa graciosa. Nos sucedió lo que á los niños que corren tras de las alondras; que cuando creíamos tenerla cogida, se nos escapaba, y dejando á un lado todas las ciencias que examinamos, nos fijamos en la del arte de reinar, y nos preguntamos á nosotros mismos, si era él capaz de hacer á los hombres dichosos. Pero como si hubiéramos entrado en un laberinto, cuando creímos estar al fin, nos encontramos como al principio, y como si nada hubiéramos hecho.

CRITON. — ¿Pues cómo? Sócrates.

SÓCRATES. — Te lo diré. La política y el arte de reinar nos parecieron una misma cosa.

CRITON. — ¿Y luégo?

SÓCRATES. — Viendo que el arte militar y todas las demás ciencias someten sus obras á la política, como única ciencia que sabe hacer buen uso de ellas, creímos que era ésta la que buscábamos, y también la causa de la felicidad pública, y en fin, como dice Esquiles, que ella gobernaba sola y lo arreglaba todo teniendo por norte el interés general.

CRITON. — ¿Por ventura os engañasteis en eso? Sócrates.

SÓCRATES. — Juzgarás por tí mismo, Criton, sólo con que tengas paciencia para oír lo demás. Continuamos nuestras indagaciones de esta manera. El arte de reinar, al que todos los demás están sometidos, ¿hace algo ó no hace nada? Todos confesaron que hacia alguna cosa; y creo, que tú, Criton, serás de la misma opinion.

CRITON. — Sin dificultad.

SÓCRATES. — ¿Cuál es, pues, su obra? Si yo te preguntase qué produce la medicina, me responderías que la salud.

CRITON. — Sí.

SÓCRATES. — Y la agricultura qué produce? qué hace? Me responderías que saca nuestros alimentos de la tierra.

CRITON. — Es cierto.

SÓCRATES. — Y la ciencia de reinar, por su parte, ¿qué produce? Quizás me pedirás tiempo para pensarlo.

CRITON. — Lo confieso, Sócrates.

SÓCRATES. — Nosotros decimos lo mismo; pero sabes, por lo ménos, que, si es esta la ciencia que buscamos, debe ser provechosa.

CRITON. — Lo creo.

SÓCRATES. — Es decir, que es preciso que nos proporcione un bien.

CRITON. — Así es necesario, Sócrates.

SÓCRATES. — Nos pusimos, pues, de acuerdo Clinias y yo, en que el bien era una ciencia.

CRITON. — Es lo que ya me tienes dicho.

SÓCRATES. — Pero la obra principal de la política parece ser la riqueza, la libertad y la union de los ciudadanos. Sin embargo, nosotros hemos demostrado ya que todas estas cosas no son bienes, ni males. Por consiguiente, es preciso que la política, para que sea una ciencia útil á los hombres y que los haga felices, los instruya y los haga sabios.

CRITON. — Me has referido que Clinias y tú estabais conformes en eso.

SÓCRATES. — Pero la ciencia de reinar ¿hace á los hombres buenos y sabios?

CRITON. — ¿Quién puede impedirlo? Sócrates.

SÓCRATES. — ¿Pero hace á todos buenos y en todas las cosas, y les proporciona todas las ciencias, como la del curtidor, la del carpintero y todas las demás?

CRITON. — No, seguramente, Sócrates.

SÓCRATES. — Pero ¿qué ciencia nos proporciona y qué provecho podemos sacar de ella? No basta que nos dé á conocer cosas, que no son buenas ni malas; tampoco hay necesidad de que nos enseñe otra ciencia, que no sea ella misma. Digamos, pues, lo que es ella, y para qué es buena. En este concepto, ¿podremos decir, Criton, que es una ciencia, con la que podemos hacer á los hombres virtuosos?

CRITON. — Eso es lo que yo quiero.

SÓCRATES. — Mas ¿para qué son buenos y útiles los hombres virtuosos? Diremos que ellos harán que otros les imiten y á estos otros y otros? ¿Pero cómo puede decirse en qué concepto son buenos, si no sabemos todo lo que es producto de la política? Así es que no hacemos más que repetirnos sin

cesar, y, como yo decía, hénos aquí más lejanos que nunca de encontrar esta ciencia, que hace á los hombres dichosos.

CRITON.— ¡Por Júpiter! Sócrates, yo os encuentro en una gran dificultad.

SÓCRATES.— Así es, que viéndonos en este conflicto tendí las manos á Eutidemo y á Dionisodoro, y les supliqué humildemente, como Cástor y Polux, que tuviesen compasión de Clinias y de mí, que apaciguaran esta tormenta y nos enseñaran seriamente la ciencia, de que tenemos necesidad, para pasar dichosamente el resto de nuestros días.

CRITON.— Y bien, ¿lo hizo así Eutidemo?

SÓCRATES.— ¿Cómo si lo hizo? verdaderamente sí, y de una manera admirable; hé aquí cómo:

— ¿Quieres, Sócrates, me dijo, que te enseñe esa ciencia, cuya indagacion os da tanto que hacer, ó que te haga ver que ya la posees?— ¡Oh divino Eutidemo! exclamé yo, depende eso de tí?— Absolutamente, respondió.— ¡Por Júpiter! hazme ver que yo la poseo, porque será para mí esto más cómodo que tener que aprenderla á la edad que tengo.— Pues bien, respóndeme y dime: ¿sabes alguna cosa?— Sí; sé muchas cosas, pero de poca transcendencia.— Eso basta; ¿crees que entre las cosas que existen hay alguna que no sea lo que ella es?— ¡Por Júpiter! eso no puede ser.— ¿No dices que tú sabes algunas cosas?— Sí.— ¿No eres sabio, si sabes?— Yo soy sabio de lo que sé.— No importa, dijo, ¿para ser sabio no es necesario que lo sepas todo?— Ojalá ¡por Júpiter! puesto que son muchas más las que ignoro que las que sé.— Pero si ignoras algunas cosas, tú eres ignorante.— Sí, querido mio, lo soy de las cosas que ignoro.— Pero, sin embargo de que eres ignorante, asegurabas ántes que eres un sabio; por consiguiente tú eres lo que eres, y al mismo tiempo no lo eres.— Perfectamente, Eutidemo, porque hablas de perlas; pero ¿cómo pruebas que yo poseo esta ciencia que buscamos? ¿es fundándote en que es imposible que una cosa sea y no sea al mismo tiempo? de manera que si yo sé una cosa, es preciso que las sepa todas, porque no puedo ser á la vez sabio é ignorante, y que si yo sé

todas las cosas, necesariamente poseo también esta ciencia? ¿Es así como razonais, y es esto lo que llamais verdadera sabiduría?

— Te refutas á tí mismo, Sócrates.— Pero, Eutidemo, ¿no te ha sucedido á tí lo mismo? En cuanto á mí, nunca me quejaré de una cosa, que ocurre continuamente á Eutidemo y á este mi querido Dionisodoro. Dime; ¿hay cosas que vosotros sabeis y otras que no sabeis?— No, me respondió Dionisodoro.— ¿Cómo? repliqué yo; entónces no sabeis nada?— Sí.— Si sabeis algunas cosas las sabeis todas?— Sí, nosotros sabemos todas las cosas, y tú las sabes igualmente, si sabes algunas.— ¡Por Júpiter! ¡qué maravilla y qué fortuna nos proporcionais! ¿Pero los demás hombres saben todas las cosas ó no saben nada?— No puede ménos de haber cosas que sepan y cosas que ignoren, y que sean sabios é ignorantes, todo á la vez.— ¿Qué diremos ahora nosotros? le pregunté.— Diremos que todos los hombres saben todo, con tal que sepan una solacosa.— ¡Grandes dioses! ahora conozco que habeis atendido á mi súplica, y que al cabo hablais seriamente; ¿pero tan cierto es que vosotros sabeis todas las cosas? ¿Sereis carpinteros, toneleros?— Sí, dijo.— ¿Sereis también zapateros?— Sí, ¡por Júpiter! y también almadreñeros.— Tampoco ignorareis el número de los astros, ni el de los granos de arena?— A todo eso alcanza nuestro conocimiento. ¿Crees que no aspiramos á todo eso?

Ctésipo tomó entonces la palabra.— ¡Oh Dionisodoro! le dijo, hazme ver prácticamente que dices la verdad.— ¿Qué experiencia exiges? le contestó.— ¿Sabes cuántos dientes tiene Eutidemo, y Eutidemo sabe cuántos tienes tú?— Bástete saber, respondió, que nosotros lo sabemos todo.— No es eso bastante; responde, siquiera una vez, para probarnos que decís verdad; y así, si nos decís fijamente uno y otro cuántos dientes teneis, y el número es exacto, porque yo los he de contar, no dudaremos ya de vuestras palabras, y os creeremos en todo lo demás.— Sospechando ellos que Ctésipo se burlaba, no le respondieron sino con generalidades, diciendo que sabian todas las cosas,

Ctésipo se daba buena prisa á dirigirle preguntas hasta sobre objetos mezquinos, persistiendo ellos en responder con orgullo que lo sabian todo, lo mismo que los jabalíes que se meten por el chuzo con que se les espera. Esto dió ocasion á que yo me atreviese á preguntar á Eutidemo, si Dionisodoro sabia bailar.—Eutidemo me aseguró que sí.—¿Y saltaría cabeza abajo y sobre espadas desnudas? ¿Hará la rueda? Es fuerte este ejercicio para su edad, pero ¿no posee esta ciencia?—No hay nada que ignore, respondió.—¿Hace poco que lo sabeis todo, ó es de toda la vida?—De toda la vida.—¿Pero qué! ¿desde vuestra más tierna infancia, desde que nacisteis lo sabeis todo?—Sí, todo; respondieron ambos.

Esto nos pareció increíble, y entonces Eutidemo, dirigiéndose á mi: Sócrates, ¿no nos crees? dijo.—Me pareceis muy hábiles.—Si quieres responderme, te haré confesar á tí mismo estas cosas admirables.—Te quedaré obligado extraordinariamente, si puedes vencerme; porque habiendo ignorado hasta aquí mi ciencia, ¿qué mejor servicio puedes prestar que darme á conocer que nada ignoro, y que desde que nací he sabido todas las cosas?—Respóndeme, pues.—Consiento en ello; pregunta.—Dime, Sócrates, ¿sabes algo ó no sabes nada?—Sé algo.—Eres sabio por medio de aquello que hace que tú sepas, ó por alguna otra cosa?—Yo sé por medio de aquello que hace que yo sepa, es decir, de mi alma; ¿no es así?—¿Cómo te propasas, Sócrates, á interrogar, cuando eres tú el interrogado?—Confieso mi culpa, ¿y qué quieres que haga? manda y obedeceré, aunque no sepa sobre lo que me preguntes, puesto que exiges que responda y que no interroguen nunca.—¿Entiendes lo que te pregunto?—Sí.—¿Respondes, pues, segun lo que tú entiendes?—Pero, le dije, si interrogándome tienes una idea en el espíritu, y respondiéndote tengo yo otra idea, y de esta manera respondo á lo que entiendo, y no á lo que tú entiendes, ¿te darás por satisfecho?—Para mí es bastante, pero no para tí, á lo que parece.—No responderé, ¡por Júpiter! exclamé yo, sin que sepa lo que me preguntan.—

No respondes siempre segun lo que piensas, porque no haces más que burlarte y decir necedades.—Al oír esto, me pareció que le desagradó que hubiese yo adivinado la ambigüedad de las palabras con que me quería envolver como en una red. Me acordé en el momento de Connos, que se enfada siempre conmigo cuando no hago lo que él quiere, y me rechaza como á un ignorante ó á un imbécil. Pero, en fin, como habia resuelto unirme con estos extranjeros, creí que debia obedecerles, á trueque de que no me rechazasen por testarudo. Dije, pues, á Eutidemo: si lo tienes por conveniente, hagamos lo que te parezca, como que tú conoces mucho mejor que yo las leyes de la disputa, porque eres maestro, y yo no soy más que un discípulo. Repite tus preguntas desde el principio.—Responde, pues: ¿lo que sabes, lo sabes por medio de alguna cosa ó de ninguna cosa?—Lo sé por medio de mi alma.—¿Vaya un hombre que responde siempre más que lo que se le pregunta! yo no te interrogo por qué lo sabes, sino si lo sabes por alguna cosa.—Mi ignorancia es la que me ha hecho responder más que lo que me preguntabas; pero perdóname, te responderé con exactitud, diciéndote que lo sé por medio de alguna cosa.—Lo sabes siempre por un mismo medio ó tan pronto por uno como por otro?—Cuando yo sé, es siempre por medio de la cosa misma por la que yo lo sé.—Nunca respondes sin añadir algo, exclamó.—Pero, le contesté, es por temor de que ese *siempre* no nos engañe.—No digas *nos engañe*, sino más bien *me engañe*. Respóndeme: ¿sabes siempre por el mismo medio?—Siempre, puesto que es preciso quitar aquel *cuando*.—Siempre sabes por éste. Y como sabes siempre, hay alguna cosa que sabes por este medio, y otras que sabes por algun otro medio: ¿ó bien sabes por este medio todas las cosas?—Por este medio es como yo sé todo lo que sé.—¿Otra vez has vuelto á incurrir en la misma falta!—Pues bien, quitemos tambien *aquello que yo sé*.—No se quite nada; te lo suplico; no es eso lo que yo te pregunto; pero respóndeme: ¿podrias saber siempre si no supieses todas

las cosas?— Eso es imposible.— Añade ahora lo que quieras; tú me has confesado que lo sabes todo.— En efecto, lo sé todo, á lo que parece, si no tienes en cuenta la frase de *aquello que yo sé*.— No has confesado que sabes siempre por medio de esta cosa que hace que tú sepas, sea cuando sabes, sea de cualquiera otra manera que quieras? Estás, pues, de acuerdo en que sabes siempre, y que lo sabes todo. Es cierto, por consiguiente, que siendo niño, cuando naciste, ántes de nacer, y ántes del nacimiento del mundo, has sabido todas las cosas, puesto que sabes siempre; y ¡por Júpiter! lo sabrás todo, y siempre, si yo quiero. — Incomparable Eutidemo, te suplico que así lo quieras, si dices verdad; pero temo que no te alcancen las fuerzas, á ménos que tu hermano Dionisodoro te auxilie, porque entónces podría conseguirse eso. Sin embargo, me obligais á que os pida la aclaracion de una duda. No tengo el propósito de combatir vuestras opiniones, puesto que asegurándome que lo sé todo, casi me lo haceis creer, máxime partiendo de vosotros, que poseéis una sabiduría que sorprende al mundo. Pero dime, Eutidemo, ¿cómo es posible que yo sostenga que sé que los hombres de bien son injustos? ¿sé esto, ó no lo sé?— Lo sabes.— ¿Qué?— Que los hombres de bien no son injustos.— Há largo tiempo que sabia esto, pero no es eso lo que pregunto, sino dónde he aprendido que los hombres de bien son injustos.— Eso no lo has aprendido, replicó Dionisodoro. — Luego yo no lo sé.— En este acto Eutidemo dijo: Dionisodoro, tú todo lo echas á perder; ¿no ves que le haces ahora á la vez sabio é ignorante?— Dionisodoro se ruborizó. Y yo, dirigiéndome á Eutidemo: ¿qué dices tú? ¿cómo tu hermano ha respondido tan mal, cuando sabe todas las cosas? Entónces Dionisodoro replicó con viveza: ¿yo, dices, hermano de Eutidemo?— Un poco de paciencia, Dionisodoro, le dije, hasta que Eutidemo me haya hecho ver que yo sé que los hombres de bien son injustos, y no impidas que me enseñe esta preciosa verdad.— Huyes, Sócrates, y no quieres responder, replicó.— Y no tengo razón para ello, ¿si soy más

débil que cada uno de vosotros? ¿cómo defenderme contra ambos? yo no soy tan fuerte como Hércules, que no habría podido resistir á la hidra, sofista que presentaba muchas cabezas nuevas, cuando se le cortaba una; y á Cáncer, otro sofista, procedente del mar, que hace poco ha desembarcado, segun creo; y Hércules, estrechado de cerca, no hubiera podido vencer sin el socorro de su sobrino Iolas, que le llegó tan á tiempo. Pero en cuanto á mí, si Patroclo, que es mi Iolas, viniese y me socorriese igualmente, no alcanzaria mejor resultado. — Respóndome, dijo Dionisodoro, puesto que hablas de esa manera: ¿Iolas es más bien sobrino de Hércules que tuyo?— Es preciso, le dije, responderte de una vez, porque no me dejarás en paz con tus preguntas mientras temas que el sabio Eutidemo no me enseñe lo que quiero saber de él.— Respóndeme, pues, dijo. — Sí, te respondo que Iolas era sobrino de Hércules, y que me parece que no era mio; porque mi hermano Patroclo, no era su padre, sino Ificles, cuyo nombre se parece al suyo, y que era hermano de Hércules.— Por lo tanto, ¿Patroclo es tu hermano?— Sí, hermano de madre y no de padre.— ¿De manera que es tu hermano y no lo es?— Es cierto; no es hermano de padre, porque su padre se llamaba Queredemo y el mio Sofronisco.— ¿Pero Queredemo era padre y Sofronisco tambien? Sin duda; Queredemo era padre de Patroclo y Sofronisco era mi padre.— ¿Queredemo era otra cosa que padre?— Sí, otra cosa que mi padre.— ¿Era padre siendo otra cosa que padre? ¿ó eres tú mismo una piedra?— Temo parecer tal á tus ojos, por lo mismo que no lo soy.— ¿Eres tú otra cosa que una piedra?— ¡Ah! sí.— Puesto que eres otra cosa que una piedra, no eres una piedra; y si eres otra cosa que oro, no eres el oro.— Seguramente.— En la misma forma, puesto que Queredemo era otra cosa que padre, no era padre.— Podria decirse, respondí yo.— Eutidemo añadió: si Queredemo no es padre, y si Sofronisco es otra cosa que padre, éste no es padre. Por consiguiente, Sócrates, tú no tienes padre.

Ctésipo, entónces, mezclándose en la con-

versacion: ¿pero vuestro padre no era otro que mi padre? — De ninguna manera, respondió Eutidemo. — ¿Era el mismo? — El mismo. — No paso por eso, ¿y es sólo mi padre ó es padre igualmente de los demás hombres? — De todos los hombres; ¿querrias tú que un hombre fuera padre y no lo fuera? Otro lo hubiera creído, dijo Ctésipo. — Que el oro no sea oro, que un hombre no sea un hombre? — Ten cuidado, Eutidemo, de no mezclar, como dice el proverbio, cerros con estopas. En verdad, me enseñas una cosa admirable; que tu padre es padre de todos los hombres. — Sí, lo es. — ¿Pero no es más que padre de los hombres? ¿no lo es tambien de los caballos y de todos los demás animales? — Lo es de todos los demás animales. — ¿Y tu madre es tambien madre de todos los demás animales? — Lo es tambien. — Por consiguiente, ¿tu madre es madre de todos los cangrejos marinos? — Y la tuya tambien. — Los gorbios, los perros, los cerdos ¿son tus hermanos? — Y los tuyos tambien. — ¡Cá! ¿tu padre será un perro? — Lo será, y el tuyo tambien. — Si quieres responderme, dijo Dionisodoro, te lo haré confesar. Dime; ¿tienes un perro? — Sí, y muy malo. — ¿Tiene perrillos? — Muchos y tan malos como él. — ¿El perro es padre de los perritos? — Sí, yo mismo le he visto cubrir la perra. — ¿Es tuyo el perro? — Sí. — El perro es padre y tuyo, luego es tu padre, y por lo tanto eres hermano de los perrillos. — Dionisodoro, prosiguiendo su oracion, temeroso de ser interrumpido por Ctésipo, le dijo: respóndeme aún dos palabras; ¿pegas al perro? — Ctésipo le respondió sonriéndose: ¡sí por los dioses! le castigo, y así pudiera hacer lo mismo contigo. — ¿Castigas á tu padre? — Los palos que yo le doy hubieran sido mejor empleados en el vuestro por haber dado al mundo hijos tan sabios. Pero, Eutidemo, vuestro padre que es padre de todos los perros de la tierra, ¿ha sacado grandes ventajas de vuestra maravillosa sabiduría? Ni él ni tú, Ctésipo, teneis mucha necesidad del bien. — ¿Y tú, Eutidemo? — Como todos los demás hombres. — ¿Crees que sea un bien ó un mal para un enfermo tomar una bebida para restablecer su salud? Y un hombre que

va al combate ¿hace bien en llevar armas ó en no llevarlas? — Lo creo así, pero se me figura, que vas á sacar una magnífica consecuencia. — Tú juzgarás, pero respóndeme: puesto que confiesas que es bueno para un enfermo tomar una bebida, cuando tiene necesidad, haria bien en tragar la mayor cantidad posible, y todo el jugo que se pudiera sacar de una carretada de eléboro debería producirle un bien extraordinario. — A condicion, Eutidemo, de que el enfermo fuera tan grande como la estatua de Delfos. — Y puesto que es bueno armarse cuando uno va á la guerra, continuó Eutidemo, ¿no debe llevarse el mayor número posible de lanzas y broqueles? — Estoy convencido de ello, dijo Ctésipo; pero tú, Eutidemo, no lo crees, puesto que te contentas con llevar una sola lanza y un solo broquel. — Sí, dijo. — Si tuvieseis que armar á Gerion ó Briareo, ¿no necesitarias mucho más? Verdaderamente, Eutidemo, siendo como sois maestros de armas, os hacia más hábiles á tu hermano y á tí.

Eutidemo calló, pero Dionisodoro tomó la palabra, con motivo de lo que se había dicho ántes y dijo: ¿Te parece que sea un bien tener oro? — Sí, contestó Ctésipo, y sobre todo el tener mucho. — ¿Y no es conveniente tener siempre y por todas partes buenas cosas? — Sí, cuanto sea posible. — Confiesas que el oro es un bien? — Sí, lo he confesado. — Debe tenerse siempre y por siempre oro, y por lo tanto, será muy dichoso el que tenga tres talentos de oro en el cuerpo, un talento en la cabeza y dos pesos de oro en los ojos? — Se dice en efecto, Eutidemo, replicó Ctésipo, que entre los Escitas son tenidos por más ricos y más hombres de bien los que tienen más oro en sus cráneos, por hablar como tú, que decias ántes que un perro era mi padre. Lo más maravilloso es que beben en sus cabezas doradas, que las ven por dentro, y tienen sus frentes en las manos. — Eutidemo replicó: un Escita ó cualquiera otro hombre, Ctésipo, ¿ve lo que puede ver ó lo que no puede ver? — Ve lo que puede ver. — ¿Y tú? Ctésipo. — Yo lo mismo. — ¿No ves nuestros trages? — Los veo. — ¿Son susceptibles de vista? pueden ver? — ¡Qué valor! ex-

clamó Ctésipo.—¿Qué es eso? preguntó Eutidemo.—Nada; pienso que tú mismo no crees que tus vestidos vean. En verdad, Eutidemo, puede decirse, que sueñas despierto, y si es posible hablar y no decir nada á la vez, te considero muy capaz de ello.

Entónces Dionisodoro, entrando en materia, dijo: es imposible hablar y no decir nada á la vez?—Enteramente imposible.—¿Callar y hablar á un tiempo?—Méenos posible aún.—Cuando dices una piedra, una madera, un hierro, ¿no hablas de cosas que callan?—Por lo que toca al hierro, nó; porque cuando se le golpea en el yunque es una cosa que suena y hace ruido; así es, que en este lance, por demasiado sagaz, te ha salido mal la cuenta; pero pruébame que se puede callar y hablar á un mismo tiempo.—Ctésipo en este momento pareció querer hacer los mayores esfuerzos por complacer á su jóven amigo. Eutidemo comenzó de esta manera: ¿cuando callas, no callas todas las cosas?—Sin duda.—¿Callas las cosas que hablan? porque entre todas las cosas están las que hablan.—Pero, dijo Ctésipo, ¿callan todas las cosas?—No ciertamente, dijo Eutidemo.—Luego todas las cosas hablan, querido mio.—Las que hablan.—No es eso lo que te pregunto, dijo Ctésipo, sino si todas las cosas callan ó si todas hablan.—Ni lo uno ni lo otro, y lo uno y lo otro á la vez, dijo Dionisodoro, mezclándose precipitadamente en la disputa; y seguramente nada tienes que oponer á esta respuesta.—Ctésipo, segun su costumbre, se echó á reir.—¡Oh Eutidemo! exclamó: tu hermano no sabe ya el terreno que pisa, está vencido en todos rumbos.—Clinias, complaciéndose con lo dicho por Ctésipo, le miró sonriendo, y Ctésipo, rehaciéndose, apareció diez veces más grande.—Por lo que á mí toca, me encontré con que en medio de la broma, Ctésipo, á fuerza de oírles, habia aprendido y volvía contra ellos sus propios ardidés; porque en lo demás, es preciso convenir en que la sabiduría de Eutidemo y de Dionisodoro no tiene igual en el mundo. Entónces me dirigí á Clinias, y le dije: cómo te ries cuando se trata de cosas tan serias y tan preciosas?—Dionisodoro saltó en el mo-

mento, y me dijo: Sócrates, ¿has visto alguna cosa preciosa?—Sí, le respondí, y muchas.—Son diferentes de lo precioso, añadió él, ó son la misma cosa?—Esta pregunta me sorprendió, y me creí justamente castigado por mi prurito de hablar. A todo evento, sin embargo, respondí: son diferentes de lo precioso ó de lo bello, pero cada cosa, sin embargo, retiene en sí alguna belleza.—Pero si un buey estuviese contigo, ¿serias tú un buey? y porque yo estoy contigo, ¿eres tú Dionisodoro?—¡Oh! nada de desbarrar, si te parece.—¡Pero qué! dijo, si lo que es otro se encuentra unido con un otro, ¿este otro será aquel otro?—¿Pues qué, lo dudas? le respondí. Porque complaciéndome infinitamente la sabiduría de estos extranjeros, traté también de imitarles.—¿Por qué yo y todos los hombres, me respondió Dionisodoro, no hemos de dudar de una cosa que no existe?—Qué es lo que dices, Dionisodoro, le respondí: ¿lo bello no es lo bello, y lo feo no es lo feo?—Sí, si yo quiero, Sócrates.—Pero ¿no lo quieres?—Sí, lo quiero.—¿Lo mismo, no es lo mismo; y lo diferente, diferente, por ser imposible que lo diferente sea lo mismo? Para mí ni sospecha hubiera tenido de que pudiera dudar un niño que lo que no es lo mismo, no sea lo mismo. Pero, Dionisodoro, tú has emitido esto con intencion premeditada, porque hasta aquí nada habeis despreciado ámbos de lo que constituye los buenos discursos, á manera de los artistas que hacen todo lo que conviene á su oficio.—¿Sabes lo que conviene hacer á cada uno de los artistas? ¿A quién conviene forjar?—Sí; al forjador.—¿A quién batir el barro?—Al alfarero.—¿A quién conviene degollar, desollar, cocer y asar la carne cortada en trozos?—Al cocinero.—Y el que hace lo que conviene, ¿obra bien?—Muy bien.—¿El matar, el desollar, conviene al cocinero? ¿no lo has concedido?—¡Ay de mí! sí, perdóname.—Es cierto, por consiguiente, que el que degüelle y desuelle al cocinero, hará lo que conviene? y asimismo el que golpee al herrero con el martillo sobre el yunque, y amase al alfarero, ¿hará lo que es conveniente?—¡Oh

Neptuno! exclamé yo; ¿qué sabiduría? ¡ah! ¿no me hareis partícipe de ella? — Pero áun cuando la tuvieras, Sócrates, ¿la conocerías? — Si te parece conveniente, creo que sí. — ¿Piensas conocer lo que es tuyo? — Seguramente, con tal que no me hagas ver lo contrario, porque esto depende de vosotros, empezando por tí, y acabando por Eutidemo. — ¿Crees que las cosas de que eres dueño, de que puedes usar como te agrada, que puedes dar, vender, sacrificar á los dioses, como bueyes y corderos, ¿crees que estas cosas sean tuyas, y que aquellas de que no puedes disponer, no te pertenecen? — Yo que esperaba un resultado magnífico de este precioso preludio, me apresuré á responder, que creía que las primeras de estas cosas eran mías. — ¿No llamas animal á lo que tiene un alma? — Sí, respondí. — ¿Confiesas que los animales, de los que puedes hacer lo que yo acabo de decir, son solamente tuyos? — Lo confieso. — Dionisodoro se detuvo aquí, y figuró que meditaba un razonamiento profundo, y luego dijo de repente: Dime, Sócrates, ¿no tienes un Júpiter paternal? — No dudando yo á donde quería ir, y á donde efectivamente vino á parar, busqué un rodeo para evitar caer en el lazo en que me quería envolver, y le dije: no le tengo, Dionisodoro. — Verdaderamente, me replicó, es preciso que seas bien miserable. ¿Eres en verdad ateniense? ¡Que! ¿no tienes dioses, ni sacrificios familiares, ni todas estas bellas cosas? — Suavemente le respondí: habla de otro modo, y no me reprendas tan bruscamente. Tengo altares, tengo sacrificios; en fin, nada me falta en este género de todo lo que tienen los demás atenienses. — Pues bien, replicó él, los otros atenienses tienen un Júpiter paternal. — Ni los jonios, le dije, ni todos los que proceden de Atenas, conocen semejante nombre. Tenemos un Apolo paterno, padre de Ion; pero nosotros no llamamos á Júpiter padre, le llamamos *protector de Atenas, guardador de nuestras tribus*, así como Minerva es la guardadora. — No pregunto más, replicó Dionisodoro; tienes un Apolo, un Júpiter y una Minerva? — Es cierto. — ¿No son tus dioses? — Son nuestros padres, nuestros

dueños. — ¿Pero son *tus* dioses como acabas de confesar? — Pues bien, sí, lo confieso; ¿qué consecuencia sacas de esto? — Estos dioses, ¿no son animales? Tienen un alma seguramente, y tú has convenido en que todo lo que tiene un alma es un animal. — Sí, tienen un alma. — Luego son animales. — Corriente, animales. — Pero decias que eres dueño de los animales que eran tuyos, y que podias venderlos y sacrificarlos. — No puedo negar que lo confesé. — Entónces Dionisodoro dijo: puesto que dices que Júpiter y los otros dioses son *tuyos*, ¿te es permitido venderlos á tu capricho ó donarlos como los otros animales que te pertenecen? — Abrumado con el peso de este discurso, Criton, me callé. Ctésipo quiso salir en mi apoyo: — ¡Buen Hércules! exclamó, ¡admirable razonamiento! — Al momento replicó Dionisodoro: ¡bueno! ¿Hércules es buen Dios, ó el buen Dios es Hércules? ¡Oh Neptuno! exclamó Ctésipo, al oír esto, abandono el campo; estos hombres son invencibles.

Desde entónces, amigo Criton, ya no hubo entre los presentes ninguno que no admirara estos razonamientos, y Dionisodoro y Eutidemo se echaron á reír con tal gana, que era se temer que les hiciera daño. En verdad, tus discípulos habian ántes batido palmas al oír sus razonamientos; pero en este momento, las columnas del liceo parecia que aplaudian tambien. Con respecto á mí, confesaré ingénuamente, que nunca habia conocido personajes más hábiles que estos, y admirador de su sabiduría, les prodigué cuantas alabanzas pude. — Hombres afortunados! dije, con qué facilidad, con qué prontitud habeis dado cima á un negocio tan difícil! En vuestro discurso, Eutidemo y Dionisodoro, hay muchas cosas notables, y entre otras lo es la de no tener en cuenta para nada el público, ni los hombres formales, pues únicamente os fijais en los que se os parecen, porque sé ciertamente, que sólo los que á vosotros se parecen, son los que estiman vuestra ciencia, y podria aseguraros que el resto de los hombres la desprecian hasta el punto de que se abochornarian más de refutar á los demás con estos artificios, que de verse con-

vencidos y refutados. Además, encuentro en vosotros cierta delicadeza, pues cuando decís que no hay nada bueno, ni bello, ni blanco, ni negro, y que una cosa no difiere de otra, si bien es cierto que cerrais la boca á los demás, de lo que con razon os alabais, tambien por un exceso de bondad os la cerrais á vosotros mismos y esto consuela en cierta manera á aquellos á quienes vuestros razonamientos ponen en aprieto. Pero lo que yo estimo más es que habeis inventado cosas tan ingeniosas, que en ménos de nada puede un hombre instruirse, porque he observado que en un momento Ctésipo ha sabido imitaros. Es cosa magnífica el que podais enseñar en tan poco tiempo el misterio de vuestro arte. Sin embargo, no os aconsejo que lo comuniquéis á muchas personas, ni tampoco, si quereis creerme, el que habléis en las grandes asambleas, porque os robarian vuestro secreto, y no os quedarían obligados. Hablad sólo entre vosotros y entre vuestros amigos, y no enseñeis esa ciencia sino por el dinero; y si quereis entenderlo, prevenid á vuestros discípulos que sólo hablen entre sí y con vosotros, porque ya sabeis que la escasez aumenta el precio de las cosas. El agua, como dice Píndaro, es excelente; pero por demasiado comun no es estimada. Por lo demás, hacednos á Clinias y á mí el favor de recibirnos en el número de vuestros discípulos.

Dicho esto, y despues de varios discursos semejantes, amigo Criton, nos separamos. Mira, pues, si quieres tomar con nosotros lecciones de estos extranjeros. Se manifiestan decididos á enseñar su arte por el dinero á cualquiera que se presente, y sean las que quieran su edad y la disposición de su espíritu. Tambien aseguran, y es bueno que lo sepas, que su ciencia se armoniza perfectamente con el afan de entregarse á los negocios.

CRITON.—Verdaderamente, Sócrates, no tengo aversion á la ciencia, y con gusto intentaria en ella algun adelanto, pero temo ser del número de aquellos que no se parecen á Eutidemo, y que como ya lo has dicho, se abochornarian ménos de verse refutados,

que de refutar á los demás con tales artificios. No es mi ánimo darte consejos, pero no estará fuera de su lugar referirte lo que oí decir á uno que venia de vuestra reunión. Estando paseándome, tropecé con uno de aquellos que pasan por grandes hombres de negocios: ¡Oh Criton! me dijo, ¿has oido á estos filósofos? —No, ¡por Júpiter! le contesté; la excesiva concurrencia me ha impedido aproximarme. —Bien merecen que se los oiga, me respondió.—¿Por qué? le dije.—Son los primeros hombres del mundo en su clase.—¿Pero qué te parecen? repuse.—Lo que me parece, respondió, es que sólo se les oye decir bagatelas, y que todo su talento lo emplean en insulseces; estas son sus palabras.—Sin embargo, le dije, ¿es tan apreciable la filosofía!—¿Por qué apreciable? Ningun provecho se saca de ella. Y si hubieras presenciado esta polémica, te habrias compadecido de tu amigo, porque es muy ridículo, que haya tomado por maestros á estos sofistas. Sin embargo, toda su ciencia no es más que un juego de palabras, y han renunciado completamente al buen sentido. Cuantos se consagran á esa profesion, pasan la vida entregados á esta clase de sutilezas. A decirte verdad, Criton, la filosofía, como los que se entregan á ella, es un conjunto de frivolidades y ridiculeces.—Yo no encuentro, sin embargo, Sócrates, que ni él ni nadie tengan razon para hablar mal de este estudio, pero no le ha faltado para reprender á los que disputan públicamente con estos extranjeros.

SÓCRATES.—Te aseguro, Criton, que son muy singulares estos hombres; pero quién es ese que encontraste, y que tan mal está con la filosofía? ¿Es alguno que siga la carrera del foro y sobresalga por su elocuencia, ó es de los que componen arengas para que otros las pronuncien?

CRITON.—No, ¡por Júpiter! no es un orador, ni creo que haya hecho nunca defensas en el foro, pero se dice que es muy entendido en el derecho, y que compone excelentes defensas para otros.

SÓCRATES.—Ya entiendo; es uno de los que Prodicó colocaba entre la política y la filosofía; se consideran á sí mismos como muy

entendidos, y creen pasar por tales en la mente de la mayor parte de los hombres; pero se imaginan que los filósofos impiden que su reputación sea universal. Están persuadidos de que si pudiesen desacreditar y hacer despreciables á los filósofos, entónces gozarian ellos sin rivalidad de una gloria plena y completa. No dudan de la superioridad de su mérito, pero cuando encuentran á tí, á Eutidemo y sus partidarios no dejan de tener cierta aprension. Se creen los más sabios, porque tienen alguna tintura de la ciencia política y de la filosofía, y en este concepto participan de ambas en lo puramente necesario, y sin correr el azar de las discusiones, cogen tranquilamente los frutos de tu sabiduría.

CRITON.—¿Pero no apruebas lo que dicen? Su discurso tiene, sin embargo, cierto aire de verdad.

SÓCRATES.—Es cierto; hay apariencia pero no solidez en lo que dicen; no hay medio de persuadirles de que todo lo que se encuentra entre el bien y el mal, y está por esto mezclado, es peor á causa del mal y mejor á causa del bien; que dos bienes unidos y que no tienden al mismo fin se estorban recíprocamente para llegar al término que cada uno de ellos se propone; que por la misma razón, la mezcla de dos males contrarios corrige su malignidad; de suerte que si la filosofía es una cosa buena y lo es también la ciencia política, y ambas tienen fines diferentes, los que participan de la una y de la otra y están entre las dos, no son tan buenos como los filósofos, ni tan buenos como los políticos; y que si la filosofía es un bien y la política un mal, serán mejores que los primeros y peores que los segundos; y que si son dos males, entonces de lleno tendrán razón, y sólo así pueden tenerla. Pero no creo, que pretendan, que la filosofía y la ciencia política sean dos males, ni que la una sea un mal y la otra un bien. Estos semi-políticos y semi-filósofos no pueden tomar asiento sino después de los filósofos y de los políticos, y sin embargo, aquellos se colocan por cima de estos. Es preciso, sin duda ser indulgentes con su vanidad, sin concederles, sin embar-

go, el rango que no merecen tener, porque debe apréciarse á todos aquellos que se esfuerzan en cultivar todo lo que es racional, y que trabajan con ardor para conseguirlo,

CRITON.—Por lo demás, Sócrates, como ya te he dicho, me inquieta y me preocupa mucho la educación de mis hijos; el más jóven aún no está en edad, pero Critóbulo, que es el mayor, es ya grande y tiene necesidad de un preceptor que le forme el espíritu. Todas las veces que converso contigo sobre este objeto, quedo persuadido de que es una gran locura desatender su educación, y no pensar más que en casarles con jóvenes ricas y de familias distinguidas. Por otra parte, cuando considero los que hacen profesión de educar á la juventud, si he de decirte la verdad, me aterran, porque me parecen tan indignos como incapaces. Así es, que yo no veo la razón que pueda obligarme á dedicar mi hijo al estudio de la filosofía.

SÓCRATES.—¡Oh mi querido Criton! ¿No sabes que el mundo está lleno de gentes que ignoran el oficio de que hacen profesión? ¿Que hay muy pocos que lo sepan, y que merezcan que se haga caso de ellos? ¿No estimas la ciencia económica, la retórica, el arte militar?

CRITON.—Seguramente, las estimo.

SÓCRATES.—Sin embargo, cuántos, entre los que enseñan estas ciencias, te parecerán realmente ridículos!

CRITON.—¡Por Júpiter! dices la verdad.

SÓCRATES.—Y bien, visto esto, ¿te separarás tú y separarás á tus hijos de todas estas ocupaciones?

CRITON.—Creo que obraria mal.

SÓCRATES.—No lo hagas, Criton. No mires, si los que son profesores de filosofía son buenos ó malos, sino fijate en la filosofía misma. Si la juzgas mala, separa, no sólo á tus hijos, sino también al resto de los hombres; si la encuentras tal como á mí mismo me ha parecido siempre, aplicaos á ella tú y tus hijos con todas vuestras fuerzas.

Los libros de *República* ó de lo justo (1) que, al decir de Rousseau, son la mejor

(1) El objeto de *La República* es exponer el ideal que Platón tenía del Estado.

obra de Pedagogía que se ha escrito (1), contienen opiniones varias sobre la tiránica intervención del Estado en la educación de los ciudadanos y sobre otros varios asuntos de carácter pedagógico. En el final del libro segundo se declara que la educación que debe darse á los guerreros consiste en formar el cuerpo mediante la gimnasia y el alma mediante la música, empezando por la música (2), se trata de la educación religiosa y se censura que á los niños se les amedrente con fábulas (3); en parte del libro tercero expone Platón el valor de la música y de la gimnasia como medios de educación (4); en los comienzos del libro cuarto se encarece la importancia de la educación de la juventud y de la infancia (5) y el libro quinto trata de educar á los niños en el intervalo que media entre el nacimiento y la educación propiamente dicha (6).

Además de los pasajes citados de *La*

(1) Véase el libro I del *Emilio*.

(2) Págs. 133 y 134 del tomo VII de la obra reseñada.

(3) Págs. 134, 142 y 145 del tomo citado.

(4) Págs. 173 y siguientes de dicho tomo.

(5) Págs. 203 de dicho volumen. El texto de este pasaje dice así:

Interesa solamente observar un punto, el único importante, ó más bien el único preciso.

—¿Cuál es?

—La educación de la juventud y de la infancia. Si nuestros ciudadanos son bien educados y se hacen hombres en regla, verán por sí mismos fácilmente la importancia de todos estos puntos y de muchos otros que omitimos aquí como todo lo relativo á las mujeres, al matrimonio y á la procreacion de los hijos; y verán, digo, que segun el proverbio, todas las cosas deben de ser comunes entre los amigos.

—Perfectamente bien.

—En un Estado todo depende de los principios. Si ha comenzado bien, va siempre agrandando como el círculo. Una buena educación forma un buen carácter: los hijos siguiendo desde luego los pasos de sus padres, se hacen bien pronto mejores que los que les han precedido, y tienen, entre otras ventajas, la de dar á luz hijos que les superan á ellos mismos en mérito, como sucede con los animales.

—Así debe ser.

—Por tanto, para decirlo todo en dos palabras, los que hayan de estar á la cabeza de nuestro Estado vigilarán especialmente para que la educación se mantenga pura; y sobre todo, para que no se haga ninguna innovacion ni en la gimnasia ni en la música.

(6) Págs. 239 y siguientes.

República de Platón merece ser reproducido el siguiente, que trata de la educación de la mujer comparada con la del hombre (1).

—¿Se puede exigir de un animal los servicios que pueden obtenerse de otro, cuando no ha sido alimentado y enseñado de la misma manera?

—Nó.

—Por consiguiente, si pedimos á las mujeres los mismos servicios que á los hombres, es preciso darles la misma educación.

—Sin duda.

—¿No hemos educado á los hombres en el ejercicio de la música y la gimnasia?

—Sí.

—Será preciso por lo tanto hacer que las mujeres se consagren al estudio de estas dos artes, formarlas para la guerra, y tratarlas en todo como los hombres.

—Es un resultado de lo que dijiste.

—Pero si se pusiera en práctica, parecería quizá una cosa ridícula, porque es opuesta á la costumbre.

—Muy ridícula ciertamente.

—Pero en todo esto, ¿que te parece más ridículo? Será sin duda el ver á las mujeres desnudas ejercitarse en la gimnasia con los hombres, y no hablo sólo de las jóvenes, sino de las viejas, á ejemplo de aquellos ancianos que se complacen en estos ejercicios á pesar de lo arrugados y desagradables que se presentan á la vista.

—Es cierto que en nuestras costumbres eso sería el colmo del ridículo.

—Pero ya hemos comenzado, burlémonos de las bromas de ciertos críticos, á quienes pondrá de buen humor una innovacion de esta especie, y que no dejarán de reirse al ver á las mujeres dedicadas á la música y á la gimnasia, á aprender el manejo de las armas y á montar á caballo.

—Sea así.

—Repito que, puesto que hemos comenzado, sigamos nuestro rumbo y vayamos de-

(1) Del libro V de *La República*, págs. 243 - 252 del tomo VII de la obra reseñada.

rechos á lo que esta institucion parece tener de chocante. Para ello conjuremos á esos burlones, para que dejen á un lado por un momento sus gracias y examinen sèriamente el asunto. Recordémosles que no há mucho que los griegos creian aún, como lo creen hoy día la mayor parte de las naciones bárbaras, que la vista de un hombre desnudo es un espectáculo vergonzoso y ridículo; y que cuando los gimnasios fueron abiertos por primera vez en Creta y despues en Lacedemonia, los burlones de aquel tiempo tuvieron motivo para chancearse. ¿Qué dices á esto?

—Que lo creo.

—Pero despues que la experiencia ha hecho ver que era mejor hacer los ejercicios desnudos, que ocultar ciertas partes del cuerpo, la razon, descubriendo lo que era más conveniente, ha disipado el ridículo que á la vista producía la desnudez, y ha demostrado que es un espíritu superficial el que halla el ridículo en otra cosa que en lo que es malo en sí, el que sólo intenta mover á risa, tomando por objeto de sus burlas lo que no es ni irracional ni vicioso, y el que se dirige sèriamente á un fin que no es el bien.

—Es cierto.

—¿No es preciso que nosotros decidamos desde luego si lo que proponemos es posible ó nó, y conceder á quien quiera que sea, hombre serio ó burlon, la libertad de examinar si las mujeres son capaces de los mismos ejercicios que los hombres, ó si no son acomodadas para ninguno, ó en fin, si son capaces de unos ejercicios é incapaces de otros? Despues veremos en cuál de estas clases es preciso colocar los ejercicios de la guerra. Si comenzamos tan bien este exámen, ¿no podremos lisongearnos de que llegaremos felizmente al término?

—Sí.

—¿Quieres que nos hagamos cargo de las razones de nuestros adversarios, para que su causa no quede sin defensa?

—No hay inconveniente.

—Hé aquí lo que podrán decir: «Sócrates y Glaucon, no tenemos necesidad de otras armas que las que vosotros mismos nos suministráis. Cuando sentasteis las bases de

vuestra república, ¿no convinisteis en que cada uno debia limitarse al oficio que más se conformase con su naturaleza?—Es cierto; en eso convinimos.—¿Y es posible dejar de reconocer que entre la naturaleza de la mujer y la del hombre hay una inmensa diferencia?—¿Cómo no han de ser diferentes?—Es preciso, por lo tanto, destinarlos á oficios diferentes segun su naturaleza?—Sin duda.—Por consiguiente, es un absurdo y una contradiccion de vuestra parte decir que es necesario destinar á los mismos empleos y oficios á los hombres y á las mujeres á pesar de la gran diferencia que hay entre sus naturalezas.» Mi querido Glaucon, ¿qué puedes responder á esto?

—No sería fácil responder en el acto, pero te suplicaria y te suplico en efecto que nos defiendas como mejor te parezca.

—Há largo tiempo, mi querido amigo, que habia previsto esta objecion y otras muchas semejantes á ella. Y aquí tienes la razon de mi reparo en entrar en pormenores sobre el punto que nos ocupa.

—¡Por Júpiter! la objecion no me parece fácil de resolver.

—Verdaderamente no, pero escucha: si un hombre cae en un estanque ó en alta mar, no por eso deja de verse precisado á nadar.

—Sin duda.

—Hagamos como él; echémonos á nado para salir de esta dificultad. Quizá algun delfin vendrá á prestarnos su espalda, ó recibiremos algun otro auxilio imprevisto.

—Podria suceder eso.

—Veamos, por lo tanto, si encontramos algun medio de salvacion. Hemos convenido en que es preciso consagrar las naturalezas diferentes á oficios diferentes. Por otra parte, estamos tambien conformes en que el hombre y la mujer son de naturaleza distinta y á pesar de esto queremos destinar á ambos á unos mismos oficios. ¿No es esta la objecion que se nos hace?

—Sí.

—En verdad, mi querido Glaucon, el arte de la disputa tiene un maravilloso poder.

—¿Por qué dices eso?

—Se me figura que se cae muchas vece

en la disputa sin quererlo, y que cuando se cree discutir, no se hace más que disparatar. Esto procede de que, por no distinguir los diferentes sentidos de una proposición, se deducen contradicciones aparentes tomando aquellos á la letra, y de aquí la disputa; cuando lo que se debe hacer es ilustrarse interrogándose mutuamente.

—Ese es un desliz en que incurren muchos; ¿pero afecta en algo á la presente cuestión?

—Sí, y corremos el riesgo de vernos arrastrados á la disputa á pesar nuestro.

—¿Cómo así?

—Porque obrando como verdaderos disputadores, nos ceñimos á la letra de esta proposición: que las funciones deben de ser diferentes según la diversidad de naturalezas; cuando no hemos examinado aún en qué consiste esta diversidad, ni lo que tuvimos en cuenta cuando decidimos que las mismas naturalezas debían tener los mismos oficios, y las naturalezas diferentes, oficios diferentes.

—Es cierto; aún no hemos examinado este punto.

—Estamos á tiempo para preguntarnos si los calvos y los cabelludos son de la misma naturaleza ó de naturaleza diferente; y, después de haber respondido que son de naturaleza diferente, si los calvos hacen el oficio de zapateros, se lo prohibiremos á los cabelludos, y recíprocamente.

—Pero semejante prohibición sería ridícula.

—¿Por qué? ¿No es porque en la designación de los diversos oficios no habríamos considerado la diferencia ó la identidad de naturaleza bajo la relación que tienen con los mismos oficios? Por ejemplo; ¿no nos fundábamos en esto para decir que era una misma cosa la naturaleza del médico y la del hombre apto para la medicina?

—Sí.

—¿Y de naturaleza diferente el hombre con vocación para la medicina y el carpintero?

—Sin duda.

—Luego si nos encontramos con que la

naturaleza del hombre difiere de la de la mujer con relación á ciertas artes y á ciertos oficios, inferiremos que tales oficios y artes no deben ser comunes á los dos sexos. Pero si entre ellos no hay otra diferencia que la de que el varón engendra y que la mujer pare, no por esto consideramos como cosa demostrada que la mujer difiere del hombre en el punto de que aquí se trata; y nos sostendremos en la creencia de que no debe hacerse ninguna distinción respecto á los oficios entre nuestros guerreros y sus mujeres.

—Tendremos razón para ello.

—Ahora que nos diga nuestro argumentante cuál es en la sociedad el arte ú oficio, para el que las mujeres no hayan recibido de la naturaleza las mismas disposiciones que los hombres.

—Es justo hacerle esa pregunta.

—Quizá nos respondería lo que tú hace poco decías; que no es fácil contestar en el acto, pero que después de algunos momentos de reflexión nada más sencillo que responder.

—Podría muy bien darnos esa respuesta.

—Supliquémosle, si quieres, que nos escuche mientras intentamos demostrarle que no hay en la república oficio alguno que sea propio únicamente de las mujeres.

—Consiento en ello.

—Responde, le decimos: la diferencia que hay entre el que tiene aptitud para una cosa y el que no la tiene, ¿consiste, según tú, en que el primero aprende fácilmente y el segundo con dificultad; en que el uno, con un ligero estudio, lleva sus descubrimientos más allá de lo que se le enseña, mientras que el otro, con mucha aplicación y cuidado, no puede retener lo que ha aprendido; y en fin, en que en el uno las disposiciones del cuerpo secundan las operaciones del espíritu, y que en el otro las entorpecen? ¿Hay otros signos, mediante los cuales puedas distinguir las disposiciones á propósito para ciertas cosas de las disposiciones contrarias?

—Todo el mundo dirá que no.

—Entre las diferentes artes á que los dos sexos se consagran á la par, ¿hay una sola en la que los hombres no tengan una su-

perioridad señalada sobre las mujeres? ¿Habrá necesidad de que nos detengamos en algunas excepciones, como el trabajo en lana, la preparación de tortas y de las viandas, trabajos en que las mujeres llevan ventaja á los hombres y en que la inferioridad sería para ellas una vergüenza?

—Tienes razon en decir que en general las mujeres son muy inferiores á nosotros en todo. No es porque muchas no tengan superioridad en muchos puntos y sobre muchos hombres, pero hablando en general lo que dices es exacto.

—Ya ves, mi querido amigo, que en un Estado no hay propiamente profesion, que esté afecta al hombre ó á la mujer por razon de su sexo, sino que habiendo dotado la naturaleza de las mismas facultades á los dos sexos, todos los oficios pertenecen en comun á ambos, sólo que en todos ellos la mujer es inferior al hombre.

—Es cierto.

—¿Los dejaremos todos á los hombres, y no reservaremos ninguno para las mujeres?

—¿Qué razon habria para ello?

—¿No hay mujeres, diriamos nosotros, que tienen aptitud para la medicina y para la música, y otras que no la tienen?

—Sin duda.

—¿No las hay que tienen disposicion para los ejercicios gimnásticos y militares, y otras que no tienen ninguna?

—Lo pienso así.

—Y en fin, ¿no las hay filósofas y valientes, y otras que no son ni lo uno ni lo otro?

—Es cierto.

—Por lo tanto, hay mujeres á propósito para vigilar y guardar al Estado, y otras que no lo son; porque ¿no son la filosofía y el valor las dos cualidades que seguimos en nuestros guerreros?

—Sí.

—La naturaleza de la mujer es tan propia para la guarda de un Estado como la del hombre, y no hay más diferencia que la del más ó del ménos.

—Lo creo así.

—Estas son las mujeres que nuestros guerreros deben escoger por compañeras y con

las que deben compartir el cuidado de vigilar el Estado, porque son capaces de ello, y han recibido de la naturaleza las mismas disposiciones.

—Sin contradiccion.

—¿Y no es preciso destinar las mismas aptitudes á los mismos oficios?

—Es evidente.

—Hémos aquí otra vez en el punto de partida, y habremos de confesar de nuevo, que no es contrario á la naturaleza ejercitar las mujeres de nuestros guerreros en la música y en la gimnasia.

—Verdaderamente.

—La ley que nosotros establezcamos, si es conforme á la naturaleza, no es ni una quimera, ni un vano deseo. Lo que verdaderamente choca con la naturaleza es el uso opuesto que se sigue hoy.

—Así parece.

—¿No nos habiamos propuesto examinar si esta nueva institucion era posible, y al mismo tiempo si era ventajosa?

—Sí.

—Pues ya acabamos de ver que es posible.

—Sí.

—Nos resta ahora convencernos de que es ventajosa.

—Sin duda.

—¿No es cierto, que la misma educacion, que ha servido para formar nuestros guerreros, deberá servir igualmente para formar sus mujeres, puesto que reconoce la misma base?

—Eso no es dudoso.

—¿Cuál es tu opinion sobre esto?

—¿Sobre qué?

—¿Crees que los hombres son desiguales en mérito, ó que no haya entre ellos ninguna diferencia sobre este punto?

—Los creo desiguales en mérito.

—En el Estado, cuyo plan trazamos, el guerrero, que haya recibido la educacion que hemos dicho, ¿valdrá, en tu opinion, más que el zapatero educado de una manera correspondiente á su profesion?

—Esa es una cuestion impertinente.

—Entiendo. ¿No son los guerreros la mejor clase del Estado?

—Sin comparacion.

—Sus mujeres, no tendrán la misma superioridad sobre las demás mujeres?

—Sin duda.

—¿Pero hay nada más ventajoso para el Estado que el tener muchos y excelentes ciudadanos de uno y otro sexo?

—Nó.

—¿Y no llegarán á este grado de excelencia cultivando la música y la gimnasia, como ya hemos dicho?

—Sí.

—Nuestro sistema no es sólo posible, sino que además es ventajoso para el Estado.

—Sí.

—Por consiguiente, las mujeres de nuestros guerreros deberán abandonar sus trajes, puesto que la virtud ocupará su lugar. Participarán con sus maridos de los trabajos de la guerra y de todos los que exija la guarda del Estado, sin ocuparse de otra cosa. Sólo se tendrá en cuenta la debilidad de su sexo, al señalar las cargas que deban imponérseles. En cuanto al que se burle á la vista de las mujeres desnudas que ejercitan su cuerpo para un fin bueno, *recoge fuera de sazón los frutos de su sabiduría*; no sabe ni lo que hace, ni por lo que se rie; porque hay y habrá siempre una razon para decir que lo útil es bello, y que sólo es feo lo que es dañoso.

—Tienes razon.

—Digamos, pues, que el reglamento que acabamos de formar con motivo de las mujeres, puede ser comparado á una oleada, de la que hemos podido escapar á nado; y que léjos de haber sido sumergidos al sentar por base que todos los oficios deben de ser comunes entre nuestros guerreros y sus mujeres, creemos haber probado que esta disposición es á la vez posible y ventajosa.

—Te confieso que esta oleada me hacia temblar.

En los libros de *Las Leyes* (1) se halla también mucha doctrina pedagógica.

El segundo contiene una definición razonada de la educación que dice así (2):

(1) El objeto de *Las Leyes* es demostrar que el ideal político de *La República* puede llevarse á la práctica.

(2) Págs. 105-110 del tomo IX.

LIBRO SEGUNDO

ATENIENSE.—Es indispensable, á mi parecer, examinar ahora, si la única ventaja que se saca del uso ordenado de los banquetes, es la de ver en claro los diferentes caracteres de las personas, ó si aún se puede sacar alguna otra de consideracion. ¿Qué pensais de esto? Yo sostengo, que esta otra ventaja se encuentra en ellos, como ya lo he indicado; pero ¿por qué razon y cómo se encuentra? Esto necesita de explicacion; y así redoblemos nuestra atencion para no incurrir en error.

CLINIAS.—Habla.

ATENIENSE.—Deseo traerlos ántes á la memoria la definicion que hemos dado de una buena educacion, porque sospecho que ésta es la consecuencia de los banquetes convenientemente ordenados.

CLINIAS.—Eso es mucho decir.

ATENIENSE.—Digo, pues, que los primeros sentimientos de los niños son los del placer y el dolor, y que en ellos la virtud y el vicio se confunden al principio con estos dos sentimientos. Porque con respecto á la sabiduría y á las opiniones verdaderas bien fijas, dicho el hombre que en edad avanzada llega á conseguirlas, y el poseer estos bienes con todos los demás que llevan consigo es el colmo de la perfeccion. Llamo educacion á la virtud, tal como se muestra en los niños, ya sea que los sentimientos de alegría ó de tristeza, de amor ó de odio, que se despiertan en su alma, sean conformes al orden, sin que ellos puedan darse cuenta de ellos, sea que, sobreviniendo la razon, se dén cuenta á sí mismos de los buenos hábitos á que se han acostumbrado. En esta armonía del hábito y de la razon es en lo que consiste la virtud, tomada en su totalidad. En cuanto á esa parte de la virtud, que nos enseña á hacer un uso legítimo del placer y del dolor, y que desde el principio hasta el fin de la vida nos hace amar ó aborrecer lo que merece nuestro amor ó nuestra aversion, yo la separo con el pensamiento de todo lo demás, y no creo que uno se engañe, dándole el nombre de educacion.

CLINIAS.—Extranjero, estamos satisfechos

así de lo que dijiste ántes sobre la educacion, como de lo que acabas de añadir ahora.

ATENIENSE.—Me alegro de ello. Esta direccion de los sentimientos de placer y dolor hácia el órden, que constituye la educacion, se relaja en seguida y se corrompe en muchos puntos en todo el curso de la vida. Pero los dioses, movidos á compasion por el género humano, condenado por su naturaleza al trabajo, nos han proporcionado intervalos de reposo en la sucesion regular de las fiestas instituidas en su honor, y han querido que las Musas, Apolo su jefe, y Baco las celebrasen de concierto con nosotros, á fin de que con su auxilio pudiésemos reparar en estas fiestas las pérdidas de nuestra educacion. Veamos, pues, si lo que yo pretendo es verdadero y conforme con la naturaleza. Digo, que no hay casi animal alguno que, cuando jóven, pueda mantener su cuerpo ó su lengua tranquilos y que no haga sin cesar esfuerzos para moverse y gritar. Y así se ve á unos saltar y brincar, como si yo no sé qué impresion de placer los arrastrase á bailar y retozar, mientras que otros hacen resonar el aire con mil gritos diferentes. Pero ningun animal tiene el sentimiento del órden y del desórden, de que es susceptible el movimiento y á que nosotros llamamos medida y armonía, mientras que estas mismas divinidades, que presiden á nuestras fiestas, nos han dado el sentimiento de esta medida y de esta armonía con el del placer. Este sentimiento arregla nuestros movimientos bajo la direccion de estos dioses, y nos enseña á formar unos con otros una especie de cadena mediante la union de nuestros cantos y de nuestras danzas. De aquí el nombre de coro, derivado naturalmente de la palabra que significa alegría. ¿Os satisface este razonamiento y convenís en que recibimos de Apolo y de las Musas nuestra primera educacion?

CLINIAS.—Sí.

ATENIENSE.—Por lo tanto, no tener ninguna educacion y ser extraño á los ejercicios corales, estar bien educado y estar suficientemente versado en estos ejercicios, serán en nuestra opinion una misma cosa.

CLINIAS.—Sin duda.

ATENIENSE.—Pero la corea comprende el canto y la danza.

MEGILO.—Necesariamente.

ATENIENSE.—Luego la buena educacion consiste en saber cantar bien y danzar bien.

CLINIAS.—Así parece.

ATENIENSE.—Fijémonos un poco en lo que significan estas últimas palabras.

CLINIAS.—¿Qué palabras?

ATENIENSE.—Decimos que el que ha recibido una buena educacion canta bien y baila bien; ¿podremos añadir que las palabras que canta y los bailes que ejecuta son bellos?

CLINIAS.—Añadámoslo.

ATENIENSE.—Pero el que, formando un juicio exacto sobre lo que es bello en este género y sobre lo que no lo es, se conforma á este juicio en la práctica, ¿no os parece mejor educado con relacion al baile y á la música, que el que pudiendo, ya cantando, ya bailando, ejecutar perfectamente lo que hubiere juzgado bello, no tiene por otra parte ni amor por lo bello ni aversion por su contrario, así como tambien mejor que el que no puede ni discernir lo que es bello, ni expresarlo por los movimientos ya del cuerpo ya de la voz, pero que tiene un sentimiento profundo de la belleza que le hace amar lo que es bello y detestar lo que no lo es?

CLINIAS.—Extranjero, no es posible la comparacion entre ellos en punto á educacion.

ATENIENSE.—Ahora que conocemos todos tres en qué consiste la belleza del canto y del baile, nos será fácil discernir el que está bien y el que está mal educado. Pero si lo ignoramos, nos será imposible reconocer si alguno es fiel á las leyes de la educacion y en qué lo es. ¿No es cierto?

CLINIAS.—Sí.

ATENIENSE.—Necesitamos, por lo tanto, indagar, ó por decirlo así, seguir la pista de lo que se llama bella figura y bella melodía en el baile y en el canto. Si no lo conseguimos, todo lo que podamos decir respecto á buena educacion, sea de los griegos, sea de los bárbaros, no conducirá á nada sólido.

CLINIAS.—Tienes razón.

ATENIENSE.—Bien. ¿Pero en qué haremos consistir la belleza de una figura ó de una



melodía? Dime: ¿los gestos y el tono de voz de un hombre de corazón, en una situación penosa y violenta, se parecen á los de un hombre cobarde en iguales circunstancias?

CLINIAS.—¿Cómo podría ser, puesto que en tal caso ni aún en el color se parecen?

ATENIENSE.—Muy bien, mi querido Clinias; pero teniendo por objeto la música la medida y la armonía, por más que se diga de una figura que está bien acompañada, y de una melodía que es armoniosa, no se puede decir igualmente, que una ú otra estén bien coloreadas, y los maestros de coro no tienen razón al usar esta metáfora. Sin embargo, respecto del hombre cobarde y del hombre valeroso, con razón puede decirse, que la figura y el acento, que caracterizan á éste, son bellos, y que los propios del primero no lo son. En una palabra, para no extendernos demasiado en esta materia, toda figura y toda melodía que expresan las buenas cualidades del alma ó del cuerpo, sea en sí mismas, sea en su imágen, son bellas; y son todo lo contrario, si expresan malas cualidades.

CLINIAS.—Dices verdad, y ambos somos de tu opinion.

En el libro quinto de *Las Leyes* proclama Platón la superioridad de la Aritmética sobre las demás ciencias como medio de educación (1), y en el séptimo, define la educación diciendo que «es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles» (2).

(1) Pag. 259 de dicho tomo. El texto transcrito literalmente dice así:

De todas las ciencias que sirven para la educación, no hay ninguna más útil que la de los números para la administración de los negocios domésticos ó públicos y para el cultivo de todas las artes. Pero la mayor ventaja, que esta ciencia proporciona, consiste en despertar el espíritu adormecido é indócil, darle facilidad, memoria, penetración, y por un artificio verdaderamente divino obligarle á hacer progresos á despecho de la naturaleza.

En tal concepto puede colocarse esta ciencia entre los mejores y más poderosos medios de educación, con tal que, por otra parte, se tenga cuidado de sofocar por medio de otros reglamentos y otra disciplina todo sentimiento bajo y todo espíritu de interés en el alma de aquellos para quienes se quiera que el estudio de los números sea provechoso.

(2) Págs. 7 y 8 del tomo X de dicha obra.

De sistema filosófico de Platón baste aquí repetir el juicio que sobre este difícil asunto formuló el P. Zeferino González en su *Historia de la Filosofía* (1):

Platón es tal vez el único filósofo notable de la antigüedad cuyos escritos han llegado íntegros hasta nosotros, lo cual ha contribuido á su celebridad y á que su doctrina sea mejor conocida. Esto no obstante, el pensamiento de Platón es obscuro y dudoso con frecuencia, contribuyendo á ello en parte la forma de diálogo, que no permite reconocer siempre con seguridad cuál sea la opinión del autor, y, por otro lado, la forma mitológica y alegórica que usa con frecuencia en sus escritos. De aquí es que no han faltado autores que atribuyeron á Platón una doctrina esotérica ó secreta; por nuestra parte, creemos que el esoterismo platónico puede reducirse á las precauciones que era preciso tomar, si se quería no chocar ó ponerse en abierta contradicción con el politeísmo oficial. Ello es cierto, sin embargo, que en sus escritos se tropieza frecuentemente con pasajes cuyo sentido es obscuro y ambiguo, con ideas teorías que parecen contradictorias, según se echa de ver, entre otros, en los diálogos y textos que se refieren al origen, naturaleza y destino ó existencia del alma después de la muerte, y, sobre todo, en los que se refieren á la teoría del conocimiento. Preséntanos unas veces al alma como substancia puramente espiritual, que vuela al seno de Dios después de la muerte, ó es castigada en relación con sus obras; al paso que en otros pasajes hasta parece negarle espiritualidad verdadera y como que se acerca al materialismo, hablándonos del cuerpo, etéreo y sutil que lleva consigo al separarse del cuerpo y hasta de transmigración en cuerpos de animales. Por lo que hace la teoría del conocimiento, la obscuridad es todavía mayor, siendo difícil por extremo fijar de una manera precisa el sentido y significación que da á las palabras sentido, imaginación, pen-

(1) Págs. 227-331 y 258-263 del tomo I.

samiento ó *cogitatio*, opinión, ciencia, razón, etc.

Es esto tanta verdad y preséntase tan ambiguo y vacilante el pensamiento filosófico de Platón, que ya en tiempos antiguos hubo críticos é historiadores, si hemos de dar crédito á Sexto Empírico, que le colocaron entre los representantes del escepticismo.

.....
Sin perjuicio del sello de profunda originalidad que resplandece en los escritos y doctrina de Platón, no es difícil, ni raro, reconocer que sobre su genio y sus teorías ejercieron influencia más ó menos decisiva, ciertas teorías, tradiciones é ideas de otras escuelas y otros filósofos. Al lado de las tradiciones egipcias y orientales; al lado de reminiscencias mitológicas, la doctrina de Platón presenta huellas más ó menos sensibles y numerosas del paso por su espíritu de ideas procedentes de la escuela eleática, de la pitagórica y de la de Heráclito. Aristóteles, testigo de excepción en la materia, confirma lo que acabamos de indicar, y concluye dando á entender, que una de las cosas que más contribuyeron á que Platón excogitara su famosa teoría de las Ideas, fué la doctrina de Heráclito acerca del *fieri* flujo perpetuo del mundo sensible, ó sea de las substancias singulares. La contingencia y mutabilidad inherentes á éstas, exigen, según Platón, la existencia de realidades distintas, separadas é independientes de las naturalezas singulares y sensibles, realidades ó esencias (*ideas*) inmutables de suyo y eternas: *praeter sensibilia et formas mathematicas, res aut medias esse, a sensibilibus quidem differentes, eo quod perpetuae et immobiles sunt.*

.....
De lo que acabamos de exponer en orden á la moral y política de Platón, dedúcese desde luego que una y otra dejan mucho que desear, la primera por razón de ciertas máximas detestables y de doctrinas horribles, y la segunda, aparte de otros defectos, por su carácter utópico, y, más que todo, por sus tendencias socialistas y comunistas. Porque, en efecto, la teoría política del discípulo de Sócrates, si se la considera por parte de la

concepción que entraña acerca de la familia, de la propiedad, de la educación, es una teoría comunista, al paso que su concepción del organismo del Estado y de la acción avasalladora, omnímoda y omnipotente del mismo, es una concepción esencialmente socialista.

Apenas se concibe, por lo mismo, que historiadores y críticos heterodoxos y ortodoxos hayan querido presentarnos la república de Platón como preformación y como una especie de modelo de la república cristiana, ó sea de la Iglesia. Sólo obedeciendo á preocupaciones de escuela y de religión, ó inspirándose en concepciones sistemáticas, cabe descubrir ó señalar relaciones de afinidad y semejanza entre la Iglesia de Cristo, con su moral purísima y elevada, y la república de Platón, en que el hijo no conoce á la madre ni la madre al hijo; en que éste es arrebatado á la patria potestad para entregarlo al Estado desde sus primeros años; en que el hombre carece de libertad para seguir su vocación y elegir estado; en que la vida de familia es ahogada y viciada en su mismo origen, merced á la comunidad de mujeres; en que el infanticidio deja de ser crimen para transformarse en deber; en que, para decirlo de una vez, la propiedad, la familia y hasta la libertad de la conciencia humana, quedan anuladas, negadas y conculcadas.

Porque es preciso no olvidar que la absorción del individuo por el Estado no se limita á las relaciones del hombre con lo finito; sino que se extiende á sus relaciones con lo infinito; no se limita á la esfera política, sino que abraza la esfera religiosa; no se limita á los fines é intereses temporales, civiles, naturales y transitorios, sino que hasta los intereses y fines religiosos, sobrenaturales y eternos, son sacrificados al Estado. Y bastaría y basta esto sólo para establecer distancia infinita, verdadera contradicción, entre la república de Platón y la Iglesia de Cristo, que desde sus primeros pasos viene afirmando y defendiendo con la palabra y el ejemplo la libertad y la dignidad de la conciencia del hombre en la esfera religioso-divina, la incompetencia del Estado para dirigir al hombre á su fin eterno, la superioridad del orden

sobrenatural y divino sobre el orden natural y humano. En la concepción cristiana, el momento religioso representa una esfera superior, eterna, autónoma, infinita, á la cual se subordina la esfera civil y política: en la concepción platónica sucede todo lo contrario; el político absorbe y se sobrepone al momento religioso; el principio divino queda subordinado al principio humano; lo finito y temporal se sobrepone á lo infinito y eterno.

En su metafísica, y especialmente en la parte que llamamos teodicea, Platón se eleva á una altura á que ningún filósofo anterior había llegado. Sin embargo, cuando se fija la atención en el fondo de las cosas, y cuando se examinan sus doctrinas y afirmaciones en concreto, obsérvase que su concepto divino, sin dejar de ser elevado y hasta extraordinario en un filósofo gentil, se halla desfigurado por ideas que rebajan su importancia científica, cuales son, entre otras, la existencia del *Demiurgo*, ó ser intermedio entre Dios y el mundo, y, sobre todo, la eternidad de la materia. Añádase á esto la confusión y obscuridad con que se explica acerca de la verdadera naturaleza del *Demiurgo* y de la materia eterna, lo mismo que acerca del modo de existencia de las Ideas, las cuales aparecen unas veces como tipos existentes en la mente divina, y otras como substancias subsistentes en sí mismas y por sí mismas; unas veces aparecen superiores á Dios é independientes, mientras que otras aparecen subordinados á su poder y voluntad.

Idéntica observación puede hacerse con respecto á la psicología platónica. Sublime y verdaderamente filosófica cuando proclama la espiritualidad del alma, y cuando demuestra su inmortalidad, y reconoce su origen divino, y coloca la esencia de la ciencia y la posesión de la verdad en el conocimiento de lo necesario, de lo inmutable, de lo eterno de la Idea, esa misma psicología decae, degenera y pierde su elevación, cuando reduce la ciencia á una mera reminiscencia, cuando nos habla de la preexistencia de las almas y de la metempsícosis, y de su unión accidental con el cuerpo, y de sus purificaciones y

ascensiones. Así es que, andando el tiempo, los maniqueos, los gnósticos y los filósofos alejandrinos buscarán y encontrarán el germen de sus respectivas teorías en las teorías cosmológicas, teológicas y psicológicas de Platón. En suma: el carácter dominante, á la vez que el vicio radical de la Filosofía platónica, es el dualismo absoluto é irreductible. Dualismo cosmológico entre el mundo inteligible y el mundo visible: dualismo teológico entre Dios y la materia: dualismo psicológico entre el alma y el cuerpo en el hombre. Platón, no solamente no acertó á resolver en superior unidad los dos primeros dualismos por medio del concepto de la creación y de la teoría de las ideas divinas, en el sentido profundo que entraña y enseña la Filosofía cristiana, sino que ni siquiera acertó á resolver el dualismo psicológico en unidad de esencia y de persona, como lo consiguió Aristóteles por medio de su teoría sobre la generación y la forma substancial.

Excusado parece advertir que otro de los caracteres principales de la Filosofía platónica es el idealismo; porque este sistema palpita en el fondo de su teoría de las Ideas, y palpita también en el fondo de su teoría del conocimiento. La ninguna importancia que concede á los objetos externos, en orden al origen y constitución de la ciencia; la influencia nula, y hasta indirectamente perjudicial de los sentidos y sensaciones en el desenvolvimiento y conocimiento de la verdad; la teoría de la reminiscencia; las ideas innatas, y la subsistencia de las Ideas con su independencia y anterioridad respecto del mundo, todo gravita, y marcha, y se precipita hacia las corrientes idealistas. La Filosofía, para Platón, es la ciencia de las Ideas, es la ciencia de las intuiciones *a priori*; en ella nada significan los hechos sensibles, los seres individuales, la observación y la experiencia. De aquí también sus aficiones matemáticas y su predilección por la geometría, pues ésta, lo mismo que la Filosofía de Platón, levanta su edificio científico tomando por base las ideas de línea, triángulo, círculo, etc., ideas abstractas é independientes de la materia y sus transformaciones, por más que la mate-

ria ofrezca como el reflejo, la copia y la participación de aquellas figuras ideales.

Téngase presente, sin embargo, que el idealismo de Platón es un idealismo *sui generis*, que se parece muy poco al idealismo de la Filosofía moderna; pues mientras éste es generalmente subjetivo y escéptico, el idealismo de Platón es un idealismo que tiene mucho de objetivo y dogmático. Las ideas de Platón no son resultado ni meras modificaciones de las facultades de conocimiento sin contenido real y objetivo, como suponen algunos modernos idealistas, sino esencias objetivas y subsistentes. Las ideas de Platón no son tampoco las mónadas originarias y primitivas de Leibnitz, dotadas de representación y pensamiento, sino que, por el contrario, son los objetos del pensamiento, el cual, en tanto es pensamiento puro, conocimiento intelectual, en cuanto y porque participa de la realidad ó esencia de las ideas, y se pone en contacto con ellas. El idealismo, en fin, de Platón, no excluye la realidad objetiva del mundo externo ni su cognoscibilidad, por más que una y otra sean inferiores á las de las ideas, y dista mucho, por consiguiente, del idealismo subjetivo de Fichte, que reduce el mundo externo á un fenómeno de la conciencia. Por lo demás, y á poco que se reflexione, descúbreanse notables analogías y cierta afinidad entre Platón y Kant con respecto á la teoría del conocimiento. Uno y otro convienen en negar á los sentidos la percepción ó conocimiento de la realidad objetiva de los cuerpos, circunscribiendo su esfera á las transformaciones y modificaciones transitorias de los mismos. Uno y otro afirman que las ideas ó conceptos puros del orden inteligible no dependen ni menos traen su origen de las sensaciones.

Si Platón reconoce que los sentidos solo suministran al hombre el conocimiento de los accidentes externos, del flujo y reflujo de los fenómenos del mundo material, pero no su realidad y substancia, Kant reconoce á su vez que los sentidos nos suministran el conocimiento ó intuición *fenoménica* del mundo externo, pero no el conocimiento de su realidad objetiva, de su substancia, del *numeno*.

Si Platón explica la posibilidad del conocimiento intelectual por medio de las ideas innatas, Kant explica esa misma posibilidad por medio de formas subjetivas y de nociones ó conceptos *a priori*, que equivalen en realidad á ideas innatas. Platón y Kant apenas se separan sino cuando se trata de determinar el valor objetivo de estas ideas, valor que el primero reconoce y que el segundo niega, echando por tierra con esta negación la existencia y hasta la posibilidad de la ciencia. No hay para qué advertir que la ventaja aquí está de parte del filósofo ateniense, el cual supo detenerse en los umbrales del escepticismo, umbrales que atravesó el filósofo de Kœnisberg, después de recorrer en compañía, ó, si se quiere, en pos de Platón, el terreno del idealismo. Verdad es que el filósofo alemán es más consecuente en este punto, porque el escepticismo es consecuencia natural y lógica del idealismo.

Ya dejamos indicado que Platón, aunque fué discípulo de Sócrates, no lo fué de *solo* Sócrates, sino que puede apellidarse también discípulo de Heráclito, de los pitagóricos, de los eleáticos y hasta de los sacerdotes del Egipto y del Oriente. La filosofía de Platón abarca horizontes muy superiores á los horizontes estrechos y parciales de la Filosofía socrática, reducida y limitada, como hemos visto, á un ensayo de moral y á algunas nociones psicológico-teológicas y políticas, mientras que en la Filosofía platónica entran además, y entran en proporciones más ó menos notables, la ontología, la teodicea, la dialéctica, las ciencias político-sociales y las matemáticas. Para las escuelas anteriores á Sócrates, sólo existe la Filosofía del *objeto*; para Sócrates, apenas existe más que la ciencia del *sujeto* como ente moral; en Platón y con Platón, la Filosofía entra en posesión del objeto y del sujeto simultáneamente, y el último es discutido y estudiado en sus diferentes fases y en sus relaciones múltiples y complejas.

1.427. **Pluche**

Carta de un padre de familias, en orden á la educación de la juventud de uno, y

otro fexo. Escrito en Idioma Frances por el Abad M.^r _____ Y traducida al Español por el P. Estevan de Terreros y Pando, Maestro de Mathematicas en el Seminario Real de Nobles de la Compañía de Jesus de esta Corte, con algunas Notas añadidas al Original. Dedicada á la Reyna Nuestra Señora D.^{ña} María Bárbara. Adorno de imprenta. Las Aprobaciones, Licencias, y Privilegio se hallarán en el cuerpo de la Obra de el Espectáculo de la Naturaleza. Pleca.

En Madrid. En la Oficina de D. Gabriel Ramírez, Criado de la Reyna Viuda N. Señora. Año de

1754

2 hs. + 348 págs. = Port. — V. en b. — Fee de erratas y Tassa, 1 h. — Texto, 1-348.

16.º m.

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Esta «Carta» es una discreta monografía sobre la cultura de la razón del niño. Contiene algunas ideas pedagógicas referentes al asunto expuestas con claridad y sencillez.

1428. **Política**

La verdadera _____ de los hombres de distincion. Qve tradvce del idioma Francés en el Castellano D. Valerio de Borxa, y Loaiso. Y dedica al católico, y avgytissimo Señor Príncipe de Asturias, Nuestro Señor.

Barcelona. Por Jvan Jolis, á los Algodoneros.

1727

15 hs. + 176 págs. = Port. — V. en b. — Anv. en b. — Lám. grabada en dulce con el retrato del Príncipe de Asturias, D. Fernando, hijo de Felipe V (1)

(1) Esta lámina está tirada en papel diferente que las páginas del libro.

—[Dedicatoria], 3 hs.—Censura, 3 hs. — [Licencia], 1 h.—Svma del privilegio.—Fee de erratas y Svma de la tassa.—Al lector, 1 h.—Tabla, 4 hs.—Texto, 1-176.

16.º m.

Biblioteca Nacional.

El art. III trata de la «Importancia de la educación», el VI, de «Cuál debe ser el fin de los estudios» y el VII, «Del buen uso de la ciencia». Además en otros varios artículos, que contienen reglas de vida se hallan ideas y pensamientos sueltos de educación y enseñanza.

1429. **Polo y Peyrolón**, Manuel

La Enseñanza Española ante la Ley y el sentido común por D. _____ Catedrático y Senador del Reino. (Cuestiones pedagógicas).

Valencia. Tipografía Moderna, á c.[argo] de Miguel Gimeno.

1908

256 págs. + 2 hs. = H. en b. — Port. — Es propiedad del autor. — Al que leyere, 5-6. — Texto, 7-255. — V. en b. — Indice, 1 h. — Libros y folletos no agotados de D. Manuel Polo y Peyrolón. — V. en b.

8.º m.

El autor ha expuesto en este volumen las opiniones que sustentó en las Cámaras españolas sobre asuntos de educación y enseñanza.

La primera parte del libro es un «memorial de agravios en vindicación de la enseñanza tradicional»: las demás partes tratan de la educación en general, de la primera enseñanza, de la segunda y de la universitaria.

1430. **Polo de la T. Toribio**, Manuel

Dos conferencias dadas en la Escuela Normal Central de Maestros los días 19

y 20 de Julio de 1900 por D. _____ Maestro de las Escuelas públicas de Madrid. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Hernando y Compañía.

1900

54 págs. = Port. — V. en b. — Texto, 3-53. — Anuncio del periódico *La Escuela Moderna*.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

El tema de la primera conferencia es el siguiente: «Qué es propiamente lo nuevo y qué lo viejo en Pedagogía.—Apariencias y realidades en la obra escolar, mostrándolo en algunos palpitantes problemas pedagógicos: cuestión de conducta política para los Gobiernos. — Idem de conducta profesional para los Maestros.»

El tema de la segunda conferencia dice así: «Que es lo hondo y substancial en la precisa transformación de la Escuela primaria.—Presentación de un bosquejo de Escuela pública española funcionando á la moderna, según lo consienten nuestros medios actuales.»

Este folleto, á pesar de algunos extravíos fundamentales del autor, merece reposada lectura por su originalidad y por la ilustración del maestro que lo escribió.

1431. **Pomareda, Juan**

Organización de la educación popular como base de la regeneración social.

Madrid, Langa y Comp.

1899

34 págs.

Citado en la *Revista de Archivos* de marzo y abril de 1899.

1432. **Pomareda Soler, Juan**

La escuela al aire libre y los paseos escolares. Programa y guía práctica de la

educación de los niños en el campo acompañados de láminas con multitud de modelos por el antiguo profesor D. _____ Director del periódico *El Estudiante*. Vicepresidente de la Sociedad Facultativa de Ciencias y Letras, Benemérito de la Patria, etc., etc. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Pedro Núñez.

1902 (1)

204 págs. + 4 hs. = Ant. — V. en b. — Port. — Es propiedad del autor. — Texto, 5.-202. — Láminas 1.ª, 2.ª, 3.ª y 4.ª, 4 hs. (2). — Índice. — Colofón.

8.º m.

Biblioteca Nacional:

1433. **Pomareda Soler, Juan**

Organización de la Educación popular. [Madrid?]

Citado por el autor en la cubierta de su opúsculo *La Escuela al aire libre...*

1434. **Pomareda Soler, Juan**

Teoría y práctica del Trabajo Manual y gráfico, educativo é instructivo, acompañado de 35 láminas con multitud de modelos.

[Madrid?]

Citado por el autor en la cubierta de su opúsculo *La Escuela al aire libre...*

1435. **Pomés, Ramón**

Cortesanía. Higiene. Sport. La Educación Social y Familiar. Obra escrita en vista de los mejores y más modernos

(1) La cubierta y el colofón tienen fecha de 1903, y el colofón declara que el volumen se acabó de imprimir en la Imprenta de los Hijos de M. Ginés Hernández, Jaime Ratés, sucesor de P. Núñez.

(2) Tamaño de 4.º m. paisado.

tratados nacionales y extranjeros por don _____. Adorno de imprenta (1).

Barcelona. Hijos de Jaime Jepús.

1902

xvi + 230 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—Índice, v.—vii.—V. en b.—Prólogo, ix-xiv.—Advertencia del editor, xv-xvi.—Introducción, 1-24.—Libro primero. De la sociedad en los tiempos modernos.—V. en b.—Texto de este libro, 27-135.—V. en b.—Libro segundo. Nociones de Higiene general.—V. en b.—Texto de este libro, 139-175.—V. en b.—Libro tercero. Juegos y diversiones.—V. en b.—Texto de este libro, 179-208.—Apéndices.—V. en b.—Texto de los apéndices, 211-230.

8.º m.

Biblioteca Nacional

1.436. **P[ompée]**, P[ierre-Philibert]

Vida y obras de Pestalozzi, por D. _____ Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Victoriano Hernando.

1862

288 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—[Introducción], 279-295.—V. en b.—Índice, 287.—V. en b.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Contiene una extensa biografía de Pestalozzi, notas sobre la propagación del método pestalozziano y la oda dedicada al famoso pedagogo suizo por el Duque de Frías.

Esta traducción forma un tomo de la «Biblioteca de los *Anales*».

1.437. **Ponce**, Manuel Antonio

Bibliografía Pedagógica Chilena (Anotaciones) por _____ Para el Congreso gene-

(1) Es una alegoría de la Educación.

ral de enseñanza pública. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta Elzeviriana.

1902

xii + 308 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Advertencia, v-xii.—Texto, 1-289.—V. en b.—Apéndice, 291-293.—V. en b.—Nómina general alfabética, 295-307.—Índice.

4.º m.

Esta es la única «Bibliografía pedagógica» escrita en castellano que, en su publicación, ha precedido á la presente.

Aunque se titula *Bibliografía pedagógica chilena*, comprende varios artículos de obras impresas fuera de la República de Chile.

Contiene 655 artículos, y en ellos ha incluido el autor, no sólo obras estrictamente pedagógicas, sino muchos libros destinados á la enseñanza.

El autor ha dividido esta *Bibliografía* en seis secciones, que denomina:

Pedagogía, Sistemática, Metodología, Legislación, Historia y Periódicos.

El Sr. Ponce procuró dar á su trabajo más interés pedagógico que bibliográfico.

1438. **Ponce**, Manuel A.

Edificación Escolar, por _____ Director de la *Revista de Instrucción Primaria*.

Santiago de Chile. Imprenta Cervantes.

1897

32 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Hállase también en la misma Revista, bajo el rubro de «Prolegómenos de sistemática escolar», tomo XII.

1439. **Ponce**, Manuel A.

Educadores Americanos. Sarmiento y sus doctrinas pedagógicas, por _____
Saltrop. Imprenta de Federico.

1890

180 págs.

16.º m.

1440. **Ponce**, Manuel Antonio

Nociones de la Pedagogía por _____ director de la Escuela «Sarmiento».

Valparaíso. Imprenta del Nuevo Mercurio.

1886

213 págs.

4.º

Citada por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1441. **Ponce**, Manuel Antonio

Nociones de Historia de la Pedagogía por _____ Director de la Escuela «Sarmiento». Lemas. 2.ª edición.

Valparaíso. Imprenta de la librería del Mercurio de Tornero hermanos.

1889

226 págs.=Ant.—V. en b.—Port.—Advertencia, v-x.—Texto, 11-218.—Índice, 219-225.—V. en b.

4.º

La portada del libro está reproducida en la primera y en la cuarta plana de la cubierta.

Este libro, mucho más completo y metódico que los de igual título de Paroz y de Compayré, se distingue por la tersura y claridad de la exposición, así como por la sobriedad y concisión de los juicios del autor, que revela mucha cultura y gran imparcialidad. Las apreciaciones,

con las cuales no es fácil conformarse, provienen de informes incompletos y no de arrebatos de la pasión.

1442. **Ponce**, Manuel Antonio

Esposición sobre el Silabario para la enseñanza simultánea de la Escritura y la Lectura, compuesto según el procedimiento verbal por _____. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta y encuadernación de *El Comercio*.

1899

38 págs.=Port.—V. en b.—Texto, 3-38.

4.º

Es una interesante monografía sobre la enseñanza de la Lectura y la Escritura, inspirada en modernas ideas pedagógicas y cuajada de notas bibliográficas autorizadas y oportunas. Este folleto contiene también un excelente alegato en favor de la letra derecha ó vertical.

1443. **Ponce**, Manuel Antonio

Régimen de la Escuela Sarmiento. Memoria presentada al certamen de instrucción primaria de la Exposición Nacional de 1884, por _____ Director de la Escuela.

Valparaíso. Imprenta del Nuevo Mercurio.

1885

57 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«Se ofreció una medalla de oro á la escuela privada mejor organizada. Disputáronse la «Sarmiento» y la «Blas Cuevas» de Valparaíso, la «Monseñor



Eyzaguirre» de Santiago y la «Bruno Zabalá» de Copiapó. El premio fué adjudicado á la primera en virtud de la Memoria presentada por su Director.» (Nota del Sr. Ponce.)

1444. **Ponce**, Manuel A.

Sarmiento en Chile. Prólogo al tomo XXVIII de sus obras por _____

Buenos Aires. Imp. «Mariano Moreno».

1899

26 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1445. **Ponce**, Manuel Antonio

Sarmiento y sus doctrinas pedagógicas, por _____

Valparaíso. Imp. y Lib. Americana.

1890

179 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1446. **Ponencia**

Asamblea nacional de los Amigos de la Enseñanza. _____ de la sección tercera. V.

Madrid. Imprenta de los hijos de M. G. Hernández.

S. a. [1902]

20 págs.—Port.—A la v., Mesa de la Sección tercera.—Temas de la Sección tercera.—Texto, 5-19.—V. en b.

8.º

La ponencia de esta sección corresponde á la enseñanza universitaria.

1447. **Pons y Umbert**, Adolfo

El deber social (notas de Pedagogía política), por _____ Aboado del Colegio de Madrid, premiado en concurso extraordinario por la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Académico profesor de la misma. Precio: 2 pesetas.

Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández.

1905

84 págs.+1 h.—Ant.—Del mismo autor.—Port.—Es propiedad.—Dedicatoria.—V. en b.—Texto, 7-81.—V. en b.—Corrección.—V en b.—Sumario-índice, 1 h.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1448. **Poradori**, José

Biblioteca de la «*Revista de Instrucción Primaria*». XXXII. Utilidad de la enseñanza del dibujo en las escuelas elementales por _____ «El mundo del arte es la relación y espresion visible del espíritu invisible del hombre» — Froebel.— Publicado en el núm. 6 del tomo XX de la «*Revista de Instrucción Primaria*». Adorno de Imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, Litografía y encuadernacion Barcelona.

1906

10 págs.—Ant.—Escudo de la imprenta.—Texto, 3-9.—V. en b.

4.º m.

1449. **Porcar y Tió**, Jaime

Educación del buen sentido por _____ Cuenca. Imprenta de F. Gómez é hijo.

1864

142 págs. + 1 h.—Port.—Todos los ejemplares...—[Dedicatoria.]—V. en b.—Texto, 5-141.—V. en b.—Índice, 1 h.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

En medio de la triste monotonía de la producción pedagógica en España durante el último tercio del siglo XIX, llama la atención este manual, que ofrece alguna novedad de plan y de exposición, si bien contiene varios errores que saltan á la vista del menos docto en este linaje de estudios.

1450. **Porcel y Riera, Miguel**

Los trabajos manuales en la escuela primaria.—Memoria dirigida á la Excmá. Diputación provincial de las Baleares por el que fué su comisionado en Nääs —.

Palma. Escuela Tipográfica provincial.

1892

164 págs. + 1 h.—Ant.—Publicada por acuerdo y á expensas de la Excmá. Diputación provincial de las Baleares.—Port.—V. en b.—[Dedicatoria], 5-7.—V. en b.—Texto, 9-164.—Índice.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El libro descrito es una de las primeras y más interesantes producciones que sobre el trabajo manual se han publicado en España.

1451. **Portales Barrón, Juan Manuel**

Colegio Nacional de Sordomudos y de ciegos. Discurso leído en la solemne distribución de premios á los alumnos que los obtuvieron en el curso de 1903 á 1904 por D. —, profesor numerario de la enseñanza de sordomudos en aquel cen-

tro. Pleca. Memoria relativa á dicho año escolar formulada por la Secretaría de dicho establecimiento. Escudo nacional.

Madrid. Imprenta del Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos.

1904

56 págs.—Port.—V. en b.—Texto del discurso, 3 i 4.—Memorial del curso de 1903 á 1904.—V. en b.—Texto de la memoria, 19-53.—V. en b.—Índice.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

Versa este discurso sobre la enseñanza especial de los sordomudos.

1452. **Porvenir**

El — del Magisterio.

Revista quincenal ilustrada de Instrucción pública.

Madrid.

8 págs.

Fol.

1453. **Posada, Adolfo**

Publicaciones de la *Revista de Asturias*. VI. A. Sluys y la Escuela modelo de Bruselas por — Profesor de Derecho político en la Universidad de Oviedo. Adorno de imprenta.

Oviedo. Imprenta de la *Revista de Asturias*.

1887

36 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-36.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este estudio forma parte de la obra del mismo autor ya descrita titulada *Ideas pedagógicas modernas*.

Al hablar de Mr. Sluy, á quien el señor Posada elogia mucho, expone el autor del libro reseñado la organización de la Escuela normal modelo de Bruselas, que «es la encarnación de la pedagogía más liberal de Bélgica, en lucha abierta con los elementos más conservadores de aquella nación, que en los últimos años gobierna el país».

1454. **Posada, Adolfo**

La amistad y el sexo. Cartas sobre «La Educación de la mujer» por _____ y Urbano González Serrano.

Madrid: Imprenta de Enrique Rubiños.

1893

32 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Obras de Adolfo Posada y de Urbano González Serrano, [5-6].—Prólogo, 7-14.—Texto, 15-32.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este libro, en el cual se muestra radical y exagerado el Sr. Posada y mucho más acertado el Sr. González Serrano, es digno de atención y estudio para ilustrarse en el problema que la portada enuncia.

1455. **Posada, Adolfo**

Ideas pedagógicas modernas por _____, profesor en la Universidad de Oviedo con un prólogo de Leopoldo Alas (Clarín). Variedades.

Madrid. Est. tip. Sucesores de Rivadeneira.

1892

xx + 354 págs.—Obras del mismo autor, [1-2].—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—[Dedicatoria].—V. en b.—Prólogo de Clarín, ix-xx.—

Prólogo del autor, 1-3.—V. en b.—Texto, 5-351.—V. en b.—Índice, 353 y 354.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este volumen contiene tres partes distintas. La primera trata de pedagogos filosóficos (Guyau, Fouillée y González Serrano); la segunda, de *excursiones* pedagógicas (á Oxford, Bruselas, Strasburgo, Lausana y Bolonia), y la tercera, de asuntos varios, referentes en su mayor parte á la enseñanza de los estudios de Derecho.

Respecto del criterio del Sr. Posada, baste decir que, en este respecto, sigue las huellas del de D. Francisco Giner de los Ríos (1).

1456. **Posada, Adolfo**

Biblioteca científico-filosófica. _____ Política y enseñanza.

Madrid. Imprenta de Ambrosio Pérez.

1904

2 hs. + 264 + iv págs. = Ant.—En preparación.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—Dedicatoria.—Nota.—Preliminar, 3-4.—Texto, 5-264.—Índice, 1-iv.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid.

El volumen descrito tiene carácter fragmentario y, por tanto, las partes de que consta no están sistematizadas. Los puntos generales que comprende son los siguientes:

«Política pedagógica», «La reforma de la primera enseñanza», «La segunda enseñanza», «La Universidad», «Programas, textos y exámenes», «Educación popular» y «Notas pedagógicas».

(1) Véanse los artículos dedicados á este autor.

Con ser el Sr. Posada aficionado á los asuntos pedagógicos y demostrar en el citado libro su competencia en este linaje de estudios, la obra, por su tendencia y aun por su ejecución, deja bastante que desear.

El autor que tiene preocupaciones (la Universidad de Oviedo; la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, y el Museo Pedagógico Nacional) incurre en afirmaciones erróneas ó, por lo menos, exageradas. Sirva de muestra la siguiente frase (1), que no acredita la perspicacia del autor:

Aparte de que la opinión pública no se ha interesado seriamente con el problema, toda la corriente reaccionaria del país tiene que ver en el maestro culto y bien pagado, el *enemigo*.

1457. **Prado Labad**, Vicente del

Apuntes biográfico-pedagógicos por D. — Adorno de imprenta.

Soria. Imprenta y librería de V. Tejero.

1901

76 págs.—Port.—Es propiedad.—A mi querido maestro D. Manuel Blasco Jiménez. — Advertencia.—Texto, 5-74.—Índice.—V. en b.

16.º m.

Biblioteca Nacional.

Contiene este folleto algunos datos biográficos de Erasmo, Luis Vives, Jansenio, Juan Amós Komeuski (2), Pascal, Bossuet, Locke, La Salle, Fenelón, Francke, Rousseau, Kant, Hervás, Pestalozzi, Lakanal y Froebel.

1458. **Preceptor**

El — periódico de 1.ª enseñanza y oficial de la Sociedad general de Socorros

(1) Pág. 203 del libro reseñado.

(2) Comenio.

mutuos entre Profesores de Instrucción pública, dirigido por Don José de Arce Bodega, Inspector general de primera enseñanza.

Madrid. Imprenta y librería de los Sres. Viuda é Hijos de Vázquez.

1853-1864

16 págs.

4.º

Se publicaba los días 10, 20 y último de cada mes.

1459. **Preceptor**

El — Rioja. Año II.—Órgano de la Comisión Central de Educación. Quincenal.

1887

A dos cols.

4.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1887*.

Biblioteca Nacional.

1460. **Préyer** W. [ilhelm]

Biblioteca científico filosófica. — El alma del niño. Observaciones acerca del desarrollo psíquico de los primeros años de la vida. Traducción española con un prólogo de D. Martín Navarro, Catedrático de Filosofía en el Instituto de Tarragona.

Madrid, Ginés Carrión, impresor.

1908

xxxii + 544 págs.—Ant.—[Obras] publicadas por la misma casa.—Port. Pie de imprenta.—Prólogo, v-xxxi.—Prefacio de la primera edición, 1-5.—Prefacio de la segunda edición, 6-7.—V. en b.—Explicación de las abreviaturas.—V. en b.—Tex-

to, 11-465.—V. en b.—Apéndice, 467-540.—Índice de las materias, 541-543.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Esta obra, quizás la más importante de cuantas se han publicado sobre Psicología del niño, contiene minuciosa exposición de muchísimas y curiosas observaciones hechas por el autor, especialmente sobre su propio hijo, para investigar cómo aparecen en el niño los sentidos corporales, la voluntad y la comprensión.

«Saludamos en el libro de M. Préyer—dice un escritor contemporáneo—un monumento de paciencia germánica, y el más rico repertorio de observaciones que aún poseemos (1).

He aquí el resumen de los resultados obtenidos por Préyer con respecto del desarrollo de los sentidos corporales (2):

Es muy difícil para el hombre formado colocarse, mediante el pensamiento, en la posición del niño, que no tiene todavía más que experiencias insignificantes y poco claras, porque cada experiencia aislada deja tras de sí, sin duda, una modificación orgánica del cerebro, una especie de cicatriz, por decirlo así, según los esfuerzos de las primeras épocas del desenvolvimiento; de tal suerte que el estado del *sensorium* del recién nacido, virgen hasta entonces de impresiones nuevas, y que no está ocupado más que por las experiencias de las generaciones anteriores, no se deja reconstruir sin el auxilio de la imaginación. El estado psíquico de cada hombre es hasta tal punto producto de su vida pasada, que, sin ella, no puede representarse él mismo.

Creo, sin embargo, poder establecer algunas conclusiones verosímiles, apoyándome en los hechos observados y demostrados en los capítulos anteriores.

(1) Véase la introducción de Compayré á su obra *La evolución intelectual y moral del niño*.

(2) Páginas 152-160 de la obra reseñada.

Respecto al funcionamiento de los sentidos, en general, se puede considerar como eminentemente probable que, antes del nacimiento, no ha tenido lugar ninguna sensación de luz, ningún fosfeno, por compresión ó excitación de los nervios ópticos, y, sin embargo que, desde el nacimiento, distingue el niño lo claro de lo obscuro. Ciertamente, no se produce ninguna sensación olfativa antes del nacimiento, y, sin embargo, los recién nacidos pueden reaccionar desde las primeras horas de su vida, cuando se les arrima á la nariz sustancias de olor fuerte. El niño no puede oír nada antes del nacimiento, no cabe dudarle; pero algunas horas después de venir al mundo—en los animales, á la media hora—he observado que reacciona generalmente en ciertos casos, cuando se producen sonidos violentos.

Es difícil que experimente el niño alguna sensación verdaderamente gustativa antes del nacimiento; pero, desde que nace, reacciona de distinta manera, respecto de las sustancias amargas que respecto de las azucaradas. No queda, pues, más que el sentido del tacto, que pueda admitirse como funcionando durante el período fetal; sin embargo, el feto no está, indudablemente, en condiciones para distinguir el frío del calor. No son, pues, más que las sensaciones de contacto las que puede haber experimentado el recién nacido, antes de su nacimiento, no siendo posibles las sensaciones generales.

Con respecto al desarrollo de los sentidos en particular, conviene tomar nota de los hechos siguientes:

El niño no puede ver, en el sentido propio de la palabra, durante las primeras semanas. No distingue, al principio, más que lo claro de lo oscuro, y no reconoce la diferencia que entre ambos media más cuando una parte considerable de su campo visual se encuentra iluminada ó en la oscuridad. Pero si la intensidad luminosa de lo claro es más fuerte que la de los objetos próximos—una llama de bujía en una cámara oscura—, el objeto claro es percibido en cuanto es claro, desde la primera semana, aunque sea pequeño.

La distinción de los colores es sumamente

imperfecta durante los primeros meses, y se reduce tal vez al conocimiento de las diferencias de la intensidad luminosa. El amarillo y el rojo son los primeros colores correctamente designados, como también las diversas intensidades luminosas correspondientes al blanco, al negro y al gris; el verde y el azul, por el contrario, no son señalados correctamente hasta mucho después. Según todas las probabilidades, el niño de un año percibe todavía el verde y el azul casi como grises; en todo caso, no los distingue tan claramente el uno del otro como después. Es difícil que el niño señale correctamente siempre los cuatro colores principales indicados, antes de cumplir los dos años; por el contrario, en el cuarto año, los conocen todos los niños normales y los nombran mejor que los colores mezclados, sin haber sido instruídos de una manera especial.

El guiño rápido del ojo, cuando se le aproxima de improviso á la cara un objeto cualquiera, falta durante las primeras semanas; es un reflejo de orden defensivo que no comienza á existir más que cuando ha podido producirse una sensación desagradable, á consecuencia de la modificación rápida y no apercibida hasta entonces del campo visual. El cerrar y abrir rápidamente los ojos, que tiene lugar á partir del segundo mes, es un signo de la perfección de la visión, y, especialmente, un signo de la percepción de los movimientos rápidos. Además, es un hecho general que los ojos se abren más en el caso de la percepción de las sensaciones agradables que en el de las sensaciones ó estados desagradables.

Los movimientos de los ojos en los recién nacidos no son coordinados, no están asociados, como lo están después, para la visión clara; en los primeros días estos movimientos son muy asimétricos; sucede también con frecuencia que, entre los numerosos movimientos no coordinados, se produzcan algunos simétricos, en una dirección cualquiera. Estos movimientos, escasos primero é imperfectamente simétricos, llegan á ser más frecuentes con el tiempo, y mejor coordinados, y como dan más claridad á la visión,

triunfan poco á poco de los movimientos no coordinados y los reemplazan totalmente.

Lentamente es como el niño llega á fijar y á ver con claridad los objetos. Al principio, mira vagamente en el vacío; después, aparta á menudo la mirada de un objeto, que se encuentra en su campo visual, para dirigirla á otro que se destaca por estar claramente iluminado; así como aparta su mirada de una persona para dirigirla á una bujía encendida. En una tercera fase, sigue con la mirada y con la cabeza, ó bien con la mirada sola, un objeto que se mueve lentamente delante de él. El tránsito de la visión vaga á la mirada clara no se ha operado. En una cuarta fase, el niño pasa del acto de ver al de mirar, al de considerar. La acomodación existe en esta época; el niño ve claramente, uno después de otro, objetos desigualmente distantes, mientras que al principio todo le parecía colocado en el mismo plano. La contracción de la pupila se produce, en el caso de la visión á corta distancia, al mismo tiempo que la convergencia de los puntos de mira, mientras que al principio, la contracción de la pupila se producía por el influjo de la luz sin la visión de los objetos cercanos, y sin convergencia, ó bien las pupilas quedaban dilatadas, á pesar de la convergencia de las miradas. Cada vez que el niño concentra la mirada sobre un objeto que se mueve lentamente, y mira con los dos ojos, la expresión de su cara es de inteligencia.

Lo que dura más tiempo en el niño, es el desarrollo de la aptitud para interpretar los objetos percibidos por la vista. Durante años enteros no puede comprender la transparencia, el brillo, la sombra, que no pierden su carácter enigmático más que á continuación de observaciones repetidas. El espesor de los objetos apercibidos permanece desconocido largo tiempo, y la tercera dimensión del espacio, al contrario de las otras dos (altura y anchura), no es comprendida sino tardía é imperfectamente, en cuanto es parte integrante de las percepciones.

El cálculo de las distancias es muy imperfecto todavía en el segundo y el tercer año, como se ve frecuentemente por la falta de

éxito de los esfuerzos que hace el niño para coger algún objeto. Los errores en la interpretación de las sensaciones visuales comunes (llama, vapor), muestran que la utilización simultánea de las impresiones táctiles y visuales y su combinación no tienen lugar sino muy despacio, y que especialmente la percepción de la diferencia entre una superficie y un objeto de tres dimensiones no comienza á hacerse sino tardía y lentamente. Sin embargo, la aptitud para reconocer las imágenes de las personas y objetos familiares se desenvuelve bastante pronto.

Respecto á la teoría de la percepción del espacio, se sigue de los hechos observados, que en el hombre no existe antes del nacimiento un mecanismo innato y enteramente preparado, que las impresiones luminosas hacen funcionar de una manera regular, sino que las impresiones en cuestión perfeccionan el mecanismo hereditario, preexistente al nacimiento, pero muy imperfecto. En este respecto, es la teoría empírica la que tiene razón; las bases del mecanismo son innatas, y no el mecanismo entero. Sin embargo, esta proposición no es exclusiva é invariablemente exacta; se aplica al hombre; pero, por el contrario, muchos animales que nacen con los ojos abiertos—especialmente los pollos y los cochinitos y muchos otros—traen consigo al mundo un mecanismo completamente dispuesto para funcionar, que les da la percepción del espacio, y que no exige más que algunas impresiones luminosas para funcionar casi ó enteramente tan bien como pueda hacerlo en el animal adulto. En estos casos, que vienen en apoyo de la teoría nativista radical, la posibilidad de un perfeccionamiento perpetuo considerable de la visión no existe, á lo que parece; el pollo que apenas sale del cascarón picotea sin equivocarse un grano de mijo, no aprende á ver con más claridad por la repetición frecuente del acto visual.

Por el contrario, el hombre aprende día por día, á partir de su nacimiento, á ver mejor, y, en su vida ulterior, puede perfeccionar en alto grado y en varios sentidos su aparato visual. El mecanismo hereditario es, pues, todavía plástico en él, y puede adquirir un

desenvolvimiento muy diverso, porque en el momento del nacimiento no está tan avanzado en su desarrollo, ni en un camino cualquiera de perfeccionamiento, como en el pájaro, que, desde que nace, se halla dotado de una vista penetrante y de un aparato óptico relativamente mucho más grande y completamente preparado, pero menos flexible.

El oído del recién nacido es tan imperfecto que en verdad debe ser considerado sordo. Todos los mamíferos están igualmente incapacitados, inmediatamente después del nacimiento, para reaccionar á los sonidos y á los ruidos. La razón de esta particularidad tiene en parte un origen periférico: antes de que comience la respiración, no hay aire en el oído medio, y, además, el conducto auditivo externo no es permeable, y el tímpano está demasiado oblicuo.

Pero, aun cuando la porción del oído destinada á conducir los sonidos haya llegado á ser permeable, la audición no existe todavía, y no aparece más que algunas horas ó algunos días después del nacimiento. Antes de que acabe la primera semana, sin embargo, se puede observar el guiño característico de ojos que hacen después de un sonido violento y súbito los niños normales. El temblor que se produce durante varios meses, por impresiones auditivas fuertes, indica que ha aumentado la agudeza del oído. Pero, aunque sonidos percibidos no precedentemente, puedan percibirse y distinguirse durante los primeros meses (por ejemplo, voces muy bajas ó muy elevadas, sonidos silbantes ó sibilantes, el canto, la palabra), se necesitan cerca de nueve meses para que el niño reconozca las notas del piano; y es dudoso que pueda aprender á designar acertadamente *do, re, mi, fa, sol, la, si*, antes de cumplir los dos años. Sin embargo, muchos niños aprenden á cantar antes de hablar, y todos distinguen el ruido y el tono de la voz mucho tiempo antes de poder pronunciar ninguna palabra. Un observador atento reconoce también que la intensidad de las impresiones auditivas varía mucho, y que estas variaciones se revelan por grandes diferencias en la vivacidad de los reflejos provocados, aun durante el sueño del niño.

Este percibe la dirección del sonido desde el segundo y el tercer mes.

El gran predominio del oído sobre la vista, desde el punto de vista de la psicogenesia, no se revela fácilmente cuando se observa de un modo superficial al niño que no habla todavía; pero basta comparar entonces á un ciego de nacimiento con un sordo también de nacimiento, habiendo sido ambos educados de la manera más conveniente, y se convencerá fácilmente de que, después del primer año, la excitación de los nervios auditivos contribuye mucho más al desarrollo psíquico que la de los nervios ópticos.

Además, muchos mamíferos y pájaros están provistos, desde su nacimiento, de aparatos auditivos más perfectos, y más pronto capaces de funcionar correctamente que el del hombre; en cuanto á la percepción de la altura, de la intensidad, de la dirección de los sonidos, estos animales superan con mucho al niño recién nacido; pero en ningún animal está tan delicadamente diferenciada la porción cerebral del aparato auditivo, después del nacimiento. Ninguno, en efecto, reacciona ni aun aproximadamente, de una manera tan exacta como el niño respecto á las diferencias tan delicadas, tan tenues, de la intensidad y de la entonación de la voz humana.

La sensibilidad al contacto es mucho más débil durante las primeras horas de la vida que lo es después, y el sentido de la temperatura no existe todavía. Este no se desenvuelve probablemente más que á consecuencia del tránsito repetido de los baños tibios al aire ambiente, á consecuencia del enfriamiento que se produce en toda la superficie del cuerpo y en puntos determinados; así es como se establece la distinción de lo caliente, de lo tibio, de lo fresco y de lo frío; el punto neutro de la temperatura de la piel, siempre invariable antes del nacimiento, no puede establecerse al momento.

Con respecto á las sensaciones dolorosas, que no interesan más que un corto número de terminaciones cutáneas, se muestra indiferente el niño recién nacido; sin embargo, no se podría poner en duda que no esté en

condiciones de sentir sensaciones dolorosas intensas, una vez que ha manifestado los signos indudables del bienestar que acompaña al baño tibio y al acto de coger el pecho.

La escasa sensibilidad al contacto, lo mismo que la indiferencia á la temperatura y al dolor, deben atribuirse, en el feto y en el recién nacido, lo mismo que en el embrión, no al estado de la piel, sino al estado todavía imperfecto del cerebro. Los nervios cutáneos, en efecto, son por sí mismos muy excitables, porque, de todos los nervios sensitivos, son los únicos que han sido excitados frecuentemente antes del nacimiento, especialmente por las sensaciones de contacto provocadas en diversos puntos de la piel por los movimientos del niño.

El gusto es, de todos los sentidos, el que se encuentra más perfeccionado, desde el nacimiento, en el recién nacido. El niño distingue al momento lo dulce de lo amargo, de lo ácido y de lo salado, y lo ácido produce una impresión diferente de lo amargo. Tenemos aquí un ejemplo, raro en el hombre, de la existencia de una facultad innata de distinguir las cualidades de los objetos perceptibles por el sentido en cuestión. Muchos animales pueden distinguir igualmente, desde el nacimiento, el sabor azucarado de los otros. Respecto á la intensidad diferente de los sabores, el niño se encuentra, por el contrario, muy poco adelantado para distinguir los unos de los otros al comienzo de la vida.

El recién nacido no está, verosímilmente, en condiciones de percibir un olor cualquiera, en el momento de su nacimiento; porque, antes de este momento, su cavidad nasal ha estado llena de líquido amniótico, y en los adultos, durante algún tiempo después de la obstrucción de las fosas nasales por un líquido cualquiera, hay una imposibilidad de percibir los olores, ó, á la menos, existe un entorpecimiento temporal del olfato. Pero al cabo de algunas horas (y á veces basta con una sola) está en condiciones el niño normal de distinguir los olores agradables de los olores desagradables. Es sabido que muchos animales no tardan en servirse de su olfato, una vez que la cavidad de las fosas nasales

está llena de aire, gracias á la respiración. El niño normal distingue también claramente y muy pronto las diversas clases de leche que toma, probablemente porque hacia el fin de su primer día distingue ya ciertos olores.

Respecto á los sentimientos del niño, durante el primer período de su vida, es cierto que son poco numerosos, á consecuencia de la imperfección de los sentidos, pero pueden ser muy vivos. Toda sensación, comparada con otra sensación, provoca un sentimiento cualquiera, y éstas son todas agradables ó desagradables. Con las primeras aparece el deseo de que se repitan, y su ausencia basta para provocar un sentimiento de malestar; con las desagradables no tiene esto lugar. Pero es un carácter propio de todos los sentimientos agradables el que, después de haber durado algún tiempo, dejen de serlo, sin duda porque depende de excitaciones de células ganglionares, y éstas se fatigan pronto á consecuencia de la intensidad de la excitación, es decir, á consecuencia de la vivacidad del sentimiento. En los niños de corta edad, este hecho se manifiesta por el cambio rápido que produce en ellos lo que primeramente les ha parecido apetecible.

Los sentimientos no agradables son: unos desagradables, otros indiferentes, neutros. Los primeros se manifiestan ordinariamente por movimientos respiratorios violentos, por gritos, y aun desde el principio, por unos cambios en la fisonomía de todos conocidos, y especialmente por una forma particular de la boca.

Por poco que se sepa todavía respecto á las emociones y á los sentimientos del niño de corta edad, se puede afirmar, sin embargo, que representan las primeras manifestaciones psíquicas y que regulan la conducta del niño. Aun antes de encontrar un signo cierto de la existencia de la voluntad, de la memoria, del juicio, del raciocinio, en el sentido estricto de la palabra, se han manifestado los sentimientos, acompañando á las primeras excitaciones sensitivas; y se distinguen, aun antes de que las sensaciones que corresponden á los distintos sentidos sean claramente discernidas las unas de las otras, en cuanto

son específicamente diversas. Pero, á consecuencia de la repetición de los sentimientos dotados de caracteres opuestos, la memoria se establece, con la facultad de abstraer, así como la de juzgar y la de raciocinar; el conjunto se forma progresivamente y funciona cada vez mejor.

El factor más poderoso, en el desarrollo de la inteligencia naciente, es el asombro y el miedo con el cual se asocia.

A consecuencia del deseo de todo lo que, una vez ha proporcionado un sentimiento agradable, se desenvuelve por último progresivamente la voluntad del niño.

Las conclusiones de Preyer respecto de la voluntad son las siguientes (1):

Para disponer de algunos datos sobre la constitución y el desarrollo de la voluntad del niño, es necesario ante todo estudiar atentamente los movimientos musculares del recién nacido y del niño de corta edad. Los movimientos innatos de todo ser humano son variados, pero están bien determinados, un poco después lo mismo que un poco antes del nacimiento, únicamente son más libres después que antes, por ser mayor el espacio disponible, y por estar modificados por el hecho de la respiración.

Los movimientos innatos, absolutamente independientes de la voluntad, son impulsivos cuando como ocurre en el embrión son producidos exclusivamente por procesos orgánicos que tienen lugar en los órganos nerviosos centrales, especialmente en la médula espinal, y sin excitación periférica de ningún género de nervios sensibles. A esta categoría pertenecen las muecas y los movimientos curiosos, desprovistos de finalidad y hasta contrarios á todo fin, que ejecutan los recién nacidos con brazos y piernas. Los nervios motores del organismo, en su conjunto, parecen tomar parte en estas contracciones impulsivas. El abrir y cerrar los ojos, los movimientos laterales de los ojos, su rotación en las órbitas, y muchas contracciones de

(1) Páginas 281-291 de la citada obra.

los músculos de la cara inmediatamente después del nacimiento, prueban que hay excitación del motor ocular, del trocleario, de la rama motora del trigémino, del nervio de la abducción, del facial; los movimientos de la lengua indican una excitación de la hipoglosis, y los de brazos y piernas una excitación de los nervios espinales motores, sin excitaciones periféricas, perceptibles ó admisibles.

Los movimientos innatos son reflejos, por el contrario, cuando no se producen sino á consecuencia de impresiones periféricas, tales como las impresiones luminosas, auditivas y táctiles. En estos movimientos también, la mayor parte de los nervios motores parecen tener intervención y, de un modo general, obran tal y como habría podido esperarse, según los reflejos observados en los animales anencéfalos. Los reflejos del recién nacido son, al principio, lentos; llegan á ser más rápidos por la repetición, y en ellos se notan divergencias con respecto á los reflejos humanos ó del animal adulto. Estas divergencias han de ser atribuidas en parte—según todas las probabilidades—al hecho de que las vías reflejas no están igualmente adelantadas en su desarrollo, de modo que, con frecuencia, un camino apartado presenta menos obstáculos al paso de una excitación refleja que el camino directo. De aquí, tal vez, los reflejos contralaterales. Durante los primeros días tienen lugar reflejos innatos de todos los órganos sensitivos, y que recorren, como primer arco, los nervios ópticos, acústicos, olfativos, los del gusto, la rama sensible del trigémino y los nervios sensitivos de toda la piel. Pero es necesario que las excitaciones sean, en general, más fuertes de lo que han de ser más tarde, ó, al menos, para la piel y la retina; es preciso que el número de las terminaciones nerviosas simultáneamente afectadas sea mayor, para que puedan producirse reflejos claros. La excitabilidad refleja de la piel de la cara es, desde el nacimiento, relativamente más considerable que la de las otras partes.

Una tercera categoría de movimientos innatos está constituida por los movimientos instintivos que, como los anteriores, no se producen, ciertamente, sino á consecuencia

de excitaciones periféricas sensibles determinadas, pero sin la identidad automática del reflejo; y—en los casos en que la excitabilidad refleja existe—sin la constancia de ésta. Además, el movimiento instintivo exige un estado psíquico particular, al cual no se podría dar otro nombre más adecuado que el de disposición. (*Stimmung*.) En todo caso, es necesaria la actividad de los centros nerviosos que permiten la existencia de sentimientos. Si la disposición ó el sentimiento faltan, falta el movimiento instintivo, por viva y adecuada que pueda ser la excitación periférica; así no se observa la risa si una persona hace cosquillas en la planta de los pies á un niño que está triste ó de mal humor. Un buen ejemplo de los movimientos innatos é instintivos típicos, en el hombre, es el que proporciona el acto de la succión, al cual se asemeja también el de lamer. En los animales recién nacidos, especialmente en los pollos que acaban de romper el cascarón, se presentan movimientos instintivos mucho más complejos y desarrollados, puesto que ciertas percepciones—especialmente las de la vista—obran inmediatamente como excito-motoras, y originan movimientos coordinados eminentemente adecuados á un fin. El ojo del pájaro, durante todo el período embrionario, es mucho mayor que el del hombre con relación al cerebro, y puede, desde el nacimiento, suministrar impresiones exactamente localizadas. Estas impresiones son utilizadas al momento (en el acto de picotear), gracias á un mecanismo hereditario, y de aquí que parezcan movimientos reflexivos. De hecho, sin embargo, ningún movimiento del niño ó del animal recién nacido es reflexivo, ninguno es voluntario.

Los movimientos voluntarios no pueden existir hasta el momento en que el desarrollo del sentimiento es suficiente, no sólo para que las cualidades de las diversas sensaciones sean claramente percibidas, para que cada sensación sea experimentada, para que se localice, para que pueda ser comparada con otras, para que sus antecedentes como sus consecuencias puedan ser notados, es decir, percibidos, sino también para que la cau-

sa de la percepción, gracias á la cual esta última llega á ser una idea, una representación intelectual, sea reconocida. Sin la facultad de tener representaciones intelectuales no hay voluntad; sin actividad de los sentidos no hay representación; por eso la voluntad está de hecho indisolublemente unida á la sensación. Se desvanece cuando la sensación se extingue, y no existe durante el sueño profundo.

De esta dependencia en que se encuentra la voluntad con relación á los sentidos no se sigue de ningún modo que el desarrollo de la actividad sensible produzca siempre el de la voluntad; lejos de ello, se necesita otra cosa. Las representaciones intelectuales que se han constituido á consecuencia de innumerables percepciones, durante los primeros meses de la vida del hombre, han de encontrar enteramente formados, para poder desempeñar un papel excito-motor, á su aparición, un gran número de movimientos, sobre los cuales obran determinándolos. La idea no puede influir —coordinando ó modificando— sino sobre los orígenes centrales de los nervios motores, que han sido desde hace mucho tiempo, y con frecuencia, excitados, ya por vía impulsiva, ya por vía refleja ó instintiva. Este influjo motor de las ideas es el más considerable, cuando la idea es ella misma la de un movimiento, especialmente la del movimiento que hay que ejecutar para alcanzar el objeto ambicionado, ó el fin deseado. Después de los tres primeros meses empiezan los movimientos voluntarios de esta clase; pero su aparición no es súbita, como por inspiración, como si un agente psíquico enteramente nuevo acabase de nacer en el niño; el desarrollo de la voluntad es progresivo. La transición no parece brusca sino al espectador que la observa á largos intervalos. Lo que se manifiesta bruscamente, es la primera asociación—seguida de resultados—entre la idea de un movimiento y la de un objeto ó de un fin, como en el caso en que el niño logra por primera vez coger voluntariamente un objeto. Pero lo que sorprende aquí es la consecuencia, porque no existía en las innumerables tentativas anó-

gas que la han precedido. En verdad, los movimientos que ahora son voluntarios, como también las percepciones que lo serán más tarde, han sido ejecutados desde hace mucho tiempo y con gran frecuencia, involuntariamente al principio, á consecuencia de un aumento de la excitabilidad de los órganos nerviosos centrales y de los caminos de asociación en vía de desarrollo, y luego cada uno de por sí, aisladamente, de donde han nacido representaciones, y luego, finalmente, de uno y otro modo, conjuntamente.

El movimiento mismo se ejecuta de modo semejante en ambos casos. El hecho de querer un movimiento no es otra cosa, como ha observado muy exactamente W. Gude, que el hecho de querer uno de los impulsos que el niño ha dejado muchas veces obrar en él ó que ha tenido que dejar obrar. Pero todo lo que antecede no se refiere más que al primer acto de voluntad.

Una vez que el niño (de los tres á los seis meses) ha comenzado á ejecutar, en gran número, movimientos voluntarios, no tarda en experimentar que las primeras combinaciones musculares no bastan ya para satisfacer sus deseos, cuyo número y variedad han crecido considerablemente. Se hace necesario que haya, de una parte, separación de excitaciones neuro-musculares, unidas hasta entonces, y, de otra, asociación de excitaciones aisladas hasta aquel momento. Por esta operación se manifiesta, por primera vez, la participación directa del entendimiento en la constitución de los movimientos voluntarios. Las monadas habituales de los niños, sus primeros esfuerzos para imitar (al cuarto mes) y su mayor independencia—manifestada, por ejemplo, por el deseo de tomar ellos mismos el biberón—en punto al alimento, son pruebas de esta participación de la inteligencia. Sin embargo, no se puede descubrir la esencia de la voluntad, ni en la separación sola, es decir, en el acto de esforzarse por hacer contraer aisladamente músculos que hasta entonces se contraían á un tiempo, ni en la asociación sola, es decir, en el acto que consiste en hacer contraer simultáneamente los músculos cuya acción era hasta

entonces independiente. La voluntad no es, ni el acto de coordinar solamente, ni el de aislar, sino la reunión de ambos. Y, lo que no se percibe las más de las veces, la voluntad no da aquí nada completamente nuevo. No puede, como ha demostrado Gude, «hacer surgir movimientos primarios». Encuentra, al llegar, movimientos enteramente coordinados, hasta movimientos innatos, como la succión y la deglución; encuentra también movimientos típicos aislados, como la elevación del párpado superior cuando se baja la vista, que más tarde le es imposible, ó muy difícil—y á costa de un ejercicio interminable—hacer de nuevo.

En este hecho importante de que la voluntad, en cuanto es efecto de representaciones motoras, puede cambiar, aislar, combinar, repetir, reforzar, debilitar, acelerar, retrasar los movimientos actuales presentes, se encuentra la clave de la dificultad de *aprender*.

De un lado, el desarrollo de la voluntad está favorecido por la abundancia de los materiales, que consisten en movimientos innatos, impulsivos, reflejos é instintivos que se mezclan unos á otros durante los tres primeros meses, y están ya influidos por la actividad sensible naciente, porque sólo estos materiales suministran las representaciones de movimiento necesarias; por otra parte, su abundancia hace más difícil el funcionamiento de la fuerza directora de la voluntad. En efecto, cuanto más la repetición frecuente de los movimientos ha hecho fácilmente sensibles ciertas vías nerviosas, más obstáculos considerables encontrará la asociación de estos movimientos con otros, y más difícil será emplear ciertos filamentos nerviosos aisladamente; la mejor prueba de este hecho se encuentra en la perfección—imposible de obtener más tarde—con la cual llega á copiar el niño (cuarto año) el acento, la elocución, la entonación de las palabras de una lengua extranjera, ó de dialectos de la lengua patria hablados en su presencia. Las primeras imitaciones constituyen los primeros movimientos representados y voluntarios, absolutamente claros.

Para precisar esta prueba del desarrollo

de la voluntad en el niño, puede decirse que la voluntad se reduce á cuatro puntos; el deseo, el sentido muscular, la inhibición voluntaria y la atención son indispensables á toda actividad voluntaria completa.

El *deseo*, en el sentido vulgar de la palabra, supone representaciones intelectuales. Así, cuando se dice que el niño recién nacido desea, ó que busca y quiere alguna cosa, se habla de una manera equivocada. Los padres deducen únicamente de los movimientos, de la actitud, de la posición, del estado del niño, que está incómodo, descontento, mal (porque tiene hambre ó frío, ó porque está mojado); de su propio estado subjetivo deducen objetivamente la existencia de un estado análogo en el niño. Pero en verdad, la actitud del recién nacido, como la del feto que está todavía en el vientre materno, se explica muy bien sin que sea necesario suponer un proceso psíquico cualquiera, cuando se reflexiona que, á consecuencia de la excitabilidad mayor de los órganos nerviosos centrales de la médula espinal y de la oblonga, no sólo se producen más fácil y frecuentemente reflejos—á consecuencia de un enfriamiento, de la humedad, por ejemplo—, sino que tienen lugar también movimientos instintivos, como la succión, y movimientos impulsivos, como el grito; pero, de hecho, esta excitabilidad aumenta bajo el influjo del hambre y de otros estados desagradables; amengua cuando no hay causas para ello, y la movilidad disminuye paralelamente. Esto hace que el niño se conduzca como si deseara alguna cosa, y sin embargo no experimenta ningún deseo. Pero la repetición de esta alternativa de movilidad aumentada en los estados desagradables y disminuída con el bienestar, durante los primeros días, deja tras de sí huellas en los órganos centrales; estas huellas permiten ó favorecen la asociación del recuerdo del movimiento con la impresión sencilla propia para descartar el estado desagradable; esta impresión será, por ejemplo, la de la leche, la del baño tibio, etc. El niño percibe entonces cuál es el objeto que sirve para ahuyentar el estado desagradable, y de él se forma una representación intelectual; y entonces

únicamente puede ejecutarse un movimiento que indique verdaderamente el *deseo*.

El *sentido muscular* comienza probablemente á formarse antes del nacimiento, gracias á los movimientos del feto. Las sensaciones que suministra deben producirse con ocasión de toda contracción muscular, aun cuando sea puramente impulsiva, y deben intervenir en todos los movimientos que no se producen más que bajo el influjo de un factor psíquico; lo mismo sucede con los que son instintivos, con los movimientos representados y por consiguiente también, con los voluntarios. En efecto, si estas sensaciones no se produjeran en todos los movimientos, no se comprendería que en el caso de la contracción simultánea, frecuentemente muy armónica, tan compleja, de los músculos más diversos, el grado necesario de contracción fuese exactamente alcanzado sin ser excedido. Pero no se sigue de aquí, para nada, que estas sensaciones regulen la acción de la voluntad misma, porque no entran regularmente en el dominio de la conciencia. Además, se producen en el mecanismo de la excitación neuro-muscular, y en el momento del impulso á esta excitación; impulso sobre el cual únicamente puede influir la voluntad. Permanecen por bajo del umbral de la voluntad, cuando no ocasionan la formación de las representaciones intelectuales.

La *inhibición voluntaria* de un movimiento supone movimientos voluntarios y queridos; así no se produce en el niño sino después que el mundo de las ideas ha adquirido un desarrollo muy marcado. Consiste en una excitación al no-querer, y, en el niño, sobreviene por el hecho de la idea de las consecuencias de un movimiento. Cuando la voluntad del niño está en completo reposo, no se inhibe la producción de ningún movimiento; una contracción muscular puede producirse á cada momento. Pero cuando en ese estado de reposo, aparecen ideas que impiden la acción de las motoras despertadas por las impresiones sensibles, ó por los recuerdos, sobre los centros motores superiores, hay inhibición voluntaria. No se produce entonces ninguna manifestación de la

voluntad; el niño no quiere porque tiene lugar en él un proceso inhibitorio que neutraliza las ideas excito-motoras. Cuando duerme, no quiere porque no tiene ideas excito-motoras presentes, ni ideas inhibitorias. Entiendo siempre por ideas los hechos psíquicos asociados á procesos orgánicos en las células ganglionares cerebrales, y que son en parte causas de movimientos, en la medida en que las excitaciones nerviosas producidas por estos procesos llegan, por las vías de asociación y por las células intermedias, hasta los centros motores de orden inferior. Así esta disposición permite la inhibición de muchos reflejos. El movimiento representado más sencillo, en particular la primera imitación, exige en la misma medida esta participación del cerebro que la de la atención.

La *atención* del niño y del adulto es, ó una atención forzada, percibida por impresiones sensibles fuertes, ó voluntaria. En el primer caso, que sólo se presenta durante las tres primeras semanas de la vida del hombre, la producción de un reflejo á continuación de toda excitación luminosa, sonora ó de otro género, origina un sentimiento que, inmediatamente ó después de repeticiones frecuentes, se distingue como sentimiento de bienestar ó de desagrado. Los sentimientos intensos dejan tras de sí un recuerdo que conduce, después de la terminación y el perfeccionamiento de la percepción, tras de la facultad de representación, á la idea (A) del objeto del movimiento reflejo, es decir, de la causa excitadora. Si en este momento están suficientemente adelantadas la coordinación y la separación de los movimientos para que puedan también producirse movimientos, gracias á representaciones motoras (B), estas últimas se combinan con aquéllos (A), en relación al objeto del movimiento, y la atención se dirige voluntariamente á este punto.

Sin embargo, no hay que deducir de la aparición de algunos signos prematuros que se enlazan con la atención voluntaria, tales como el avance de los labios, la dirección de la mirada, la suspensión de los gritos y de la agitación, etc., la existencia de una concentración ya presente de la atención,

porque puede haber en este caso suplantación de un movimiento por otro, sin intervención de la voluntad. Hasta es posible que el ojo siga la luz que se mueve, á las cuatro semanas, sin que el cerebro tome en ello la menor parte; mientras que más tarde, el acto de fijar la vista, para ver más claro, es voluntario. En la séptima y en la novena semana, adquirí por primera vez la convicción de que mi hijo atendía realmente, efecto de excitaciones fuertes; la vista expresaba muchas veces particular atención cuando acababa de ver algún objeto ó de oír algún sonido.

Pero fué durante la décimasexta y décimaséptima semana cuando le ví volverse espontáneamente por primera vez á un objeto y contemplarlo alternativamente, ocurrió al apercibir su propia imagen en el espejo sin que nadie se la hubiese mostrado. En esta época, y durante mucho tiempo todavía, no puede sostener la atención seguida; no la puede conservar en actividad más que un instante.

Todo acto de voluntad exige atención, y toda concentración de la atención es un acto voluntario. Así, el acto de atención no acompañado de contracción muscular es imposible de reconocer; pero los movimientos musculares que se ejecutan sin la menor participación de la atención voluntaria no van acompañados de atención, bien porque la voluntad no existe todavía—durante las primeras semanas—, ó porque no es necesaria para poner en actividad el movimiento voluntario ejecutado ya con frecuencia, ó bien todavía porque la voluntad no está en actividad, como durante el sueño.

Por último, con respecto á la educación en particular, cuyo oficio es dirigir las ideas motoras del niño, y, en el caso de que sean defectuosas, reemplazarlas por otras mejores, hay por qué tener en cuenta la debilidad de la voluntad, pudiendo presentarse ésta aun estando completamente despierto. La asombrosa credulidad, la docilidad, la buena voluntad, la obediencia y la poca consistencia de la voluntad, que se traducen por una multitud de pequeños rasgos en los niños, recuerdan los fenómenos que se observan en el

adulto hipnotizado. Si, por ejemplo, al niño de dos años y medio que acaba de dar el primer bocado á un bizcocho, y se dispone á dar otro, le digo categóricamente, sin dar razones y con una firmeza que no permite contradicción, en voz muy alta, pero sin asustarle: «Ahora el niño ha comido bastante; está satisfecho», sucede que, sin acabar de morder el bizcocho, le aparta de la boca, le pone sobre la mesa, y termina en tal punto de comer. Es fácil persuadir á los niños, aun de tres y de cuatro años, de que el dolor que es consecuencia de un golpe, por ejemplo, ha desaparecido, de que ya no tienen sed, de que no están cansados, á condición de que las lamentaciones del niño no sean demasiado vivas y no se presenten con demasiada frecuencia, y de que la afirmación contraria á sus quejas sea del todo terminante.

Esta debilidad de la voluntad del niño es causa de que no pueda ser hipnotizado; la voluntad no es bastante poderosa para dirigir y concentrar su atención de una manera persistente, en una sola dirección, en un solo punto, lo cual es una condición del sueño hipnótico.

La fatiga que acompaña á la tensión de la atención explica, además, por qué los niños cambian tan rápidamente de juegos.

Cediendo con demasiada frecuencia en este punto con los niños, cosa que parece no tener ninguna importancia durante los primeros tiempos en que los niños juegan, se hace más difícil el desarrollo ulterior de la inhibición voluntaria, de que depende sobre todo la formación del carácter, y se favorecen los caprichos. Nunca es demasiado pronto para empezar á acostumbrar al niño á la obediencia, y, durante una observación casi diaria de seis años, no he encontrado ningún inconveniente en dirigir desde el principio, y de una manera continuada, la voluntad naciente del niño, á condición de que se haga con dulzura é imparcialidad, como si el niño tuviera ya noción de la necesidad de la obediencia. Suponiendo en el niño esta noción, se despertará en él más pronto que por la educación; dándole una razón verdadera y

racional de toda prohibición que se le haga, á medida que la comprensión se desarrolla, evitando toda prohibición no apoyada en razones ó motivos serios, se le facilitará mucho la obediencia.

Así es como por el cultivo de las ideas de orden superior, ya desde el segundo año, puede ser dirigida la voluntad y formarse el carácter; pero es necesaria una perseverancia inflexible, que no deje pasar ninguna infracción á lo prohibido, para conservar á este último el carácter que una vez le ha sido dado (1).

Merecen ser notadas las observaciones de Préyer sobre el desarrollo del lenguaje en el niño, aunque la diferencia de idioma no permita aplicarlas al estudio del mismo fenómeno en los niños que hablan el idioma castellano ú otra lengua cualquiera distinta de la alemana.

Préyer resume así las múltiples observaciones anotadas en su interesante obra (2):

De todos los hechos que he podido determinar por medio de la observación del niño durante los primeros años de su vida, hay uno muy contrario á las ideas corrientes, y al cual concedo gran importancia: la formación de ideas sin ayuda del lenguaje.

He puesto en claro que, desde el principio de la vida, el hombre no sólo distingue el placer del dolor, sino que puede también experimentar algunas sensaciones aisladas claras. En el primer día se conduce de modo distinto, cuando posee todas las impresiones sensibles, que cuando éstas faltan. La primera acción de estas sensaciones es la asociación de sus huellas en el sistema nervioso central con los movimientos innatos. Estos vestigios, ó impresiones centrales, constituyen poco á poco la memoria personal. Los movimientos son el punto de partida de la activi-

dad intelectual primaria que distingue á las sensaciones, en el tiempo y en el espacio. Si el número de los recuerdos de las impresiones claras, de una parte, y de los movimientos que á ellas están asociados, de otra—por ejemplo, la asociación del acto de *mamar* con el sabor *dulce*—ha llegado á ser más considerable, entonces se forma una asociación firme entre los recuerdos de asociación y los de movimiento, es decir, entre las excitaciones de células motoras y las de células sensibles, de tal suerte que la excitación aislada de las unas origina al mismo tiempo la de las otras.

El acto de mamar despierta el recuerdo del sabor dulce: éste, en sí, determina el acto de mamar. Esta afinidad constituye ya la separación en el tiempo de dos sensaciones (la de lo dulce, y la de movimiento realizado durante el acto de mamar). La separación en el espacio exige el recuerdo de dos sensaciones, cada una con un movimiento; después de haber cogido una vez el pecho izquierdo y otra el derecho, el niño distinguirá uno de otro. Este es el primer acto de inteligencia, la primera percepción, es decir, la primera determinación, en el tiempo y en el espacio, de una sensación. La de movimiento, como el sabor azucarado, ha aparecido después de una sensación semejante, y con relaciones diferentes en el espacio, cuyas relaciones se distinguen una de otra. A consecuencia de percepciones múltiples (por ejemplo, de campos luminosos mal limitados, pero limitados al fin), y de movimientos múltiples con sensación de contacto, después de mucho tiempo, se percibe un objeto, es decir, que la inteligencia, que antes no dejaba aparecer ninguna extensión clara, no limitada, ni fuera del espacio (mientras que al principio lo claro, como más tarde también el sonido, no poseían ningún límite y no se diferenciaban), empieza á atribuir una causa á lo que percibe. Así la percepción se eleva á la idea, á la representación. El líquido templado, blanco y azucarado, con frecuencia percibido que se asocia al acto de mamar, constituye ahora una idea, la primera. Cuando se haya presentado con frecuen-

(1) Nótese que Préyer, como todos los fisiólogos que no siguen la Filosofía de Aristóteles ni la de Santo Tomás, llaman voluntad á toda facultad apetitiva sin distinción de órdenes entre las varias facultades afectivas.

(2) Páginas 456-465 del volumen reseñado.

cia, habrá asociación cada vez más firme de las percepciones aisladas que han llegado á ser necesarias para su formación. Entonces, cuando una de éstas tenga lugar, habrá coexcitación simultánea de las células correspondientes, é imagen mental, recuerdo de las otras percepciones particulares, es decir, en una palabra, habrá una noción. La noción consiste, en efecto, en la reunión de características. Estas son percibidas y sus recuerdos, es decir, los de las percepciones aisladas, están tan fuertemente unidos, que allí donde se presente uno solo con ocasión de impresiones absolutamente nuevas, la noción surgirá sin embargo al momento, porque ese recuerdo particular ha despertado todos los otros, aferentes á la misma noción. La palabra no es necesaria en todo este proceso. Hasta este punto, el sordo-mudo hace exactamente lo mismo que el niño dotado de todos los sentidos, y como los pocos animales en los cuales se constituyen nociones.

Estas pocas ideas primeras, particularmente las nociones especiales y las intuiciones que se derivan de las primeras percepciones, y las representaciones simples, inferiores, generales, que proceden de estas nociones y que se observan en el niño todavía afásico, en el microcéfalo, en el sordo-mudo y en el animal superior, tienen de particular que todas han sido ya formadas del mismo modo por sus antepasados y lo serán igualmente por sus descendientes (noción de alimentación, de pecho materno).

No son innatas, porque ninguna idea puede ser innata, á causa de la necesidad de muchas impresiones periféricas para formar una sola percepción, pero son hereditarias. De igual modo que los dientes y los pelos de la cara no son comúnmente innatos en el hombre, pero le salen como á sus ascendientes, y están ya dispuestos en el recién nacido punto por punto, siendo, por consiguiente, hereditarios, así las primeras nociones que el niño posee siempre, sin tener de ellas conciencia ni voluntad y sin que pueda destruirlas, por la misma razón deben ser apellidadas hereditarias. Tanto como los dientes difieren de los gérmenes dentarios del recién nacido, las

nociones claras, bien limitadas gracias á la palabra del adulto, difieren de las nociones vagas, mal limitadas, del niño afásico, que se forman completamente aparte de todo lenguaje (señas, expresiones del rostro y palabras).

Así se comprende la antigua teoría de las ideas innatas. Las ideas ó pensamientos son en sí, ó bien representaciones, ó bien asociaciones de representaciones; suponen por consiguiente percepciones; no pueden por tanto ser innatas; pero algunas pueden ser hereditarias, especialmente las que á consecuencia de la semejanza del cerebro infantil con el de los ascendientes, y de la semejanza de las condiciones exteriores en que ha transcurrido el comienzo de la vida, tanto en los niños como en sus antepasados, se constituyen siempre del mismo modo.

El hecho principal es la aptitud innata á la percepción y á la constitución de las representaciones; es decir, la inteligencia innata. Pero por *aptitud*, no se puede atender hoy otra cosa que una manera de reaccionar, de responder, una excitabilidad particular impresa á los órganos nerviosos centrales á consecuencia de la asociación de excitaciones nerviosas, repetidas hasta lo infinito y de la misma manera, á través de una larga serie de generaciones. El cerebro viene al mundo, por tanto, llevando muchas impresiones. Unas son completamente vagas y poco claras, otras son claras. Cada antepasado ha añadido las suyas á las que le han sido transmitidas. De esas impresiones, las que no tienen utilidad deben acabar muy pronto por ceder el puesto á las que son provechosas. Por el contrario, las impresiones profundas, como las heridas, dejan tras de sí cicatrices persistentes, y las vías de asociación entre diversas partes del cerebro y de la médula y los órganos de la sensibilidad que son de uso frecuente, son más fácilmente accesibles desde el nacimiento (procesos instintivos y reflejos).

De todas las funciones cerebrales superiores, la que ordena, la que compara las sensaciones puras y simples, las sensaciones primeras, la que las agrupa en serie, y en

particular las ordena en el tiempo, luego coloca unas debajo, las otras detrás; luego otras finalmente; es decir, la que las ordena en el espacio, es una función de las más antiguas. Este hecho de ordenar las impresiones sensibles constituye una actividad intelectual que nada tiene que ver con el lenguaje, y esta facultad existe en el hombre «tal como es actualmente», según ha descubierto Kant, antes de que los sentidos entren en actividad. Pero no puede hacerse valer sin éstos.

Pretendo ahora—y me apoyo en los hechos que he reunido en este libro,—que el niño afásico no necesita de palabras y signos para formar nociones y para razonar, como no necesita de palabras, gestos, signos ó símbolos de ninguna clase para ordenar las sensaciones en el tiempo y en el espacio. Y veo en este hecho fundamental los materiales que permiten llenar el vacío que existe entre el niño ya de bastante edad y el animal.

Hay fisiólogos que ponen en duda la existencia de este lazo de unión; se ve en la *Fisiología del niño*, de Vilrordt (1877).

El hecho fundamental de la existencia de una actividad cerebral perfectamente lógica, que obra sin auxilio de ningún lenguaje, en el adulto dotado de palabra, ha sido descubierto por Helmholtz. Las funciones lógicas, que él llama «conclusiones inconscientes», comienzan en el recién nacido desde el principio de la actividad sensible, como creo haberlo demostrado con numerosas observaciones. La percepción en la tercera dimensión del espacio es un ejemplo especialmente claro de esta clase de acción lógica sin lenguaje, porque se forma lentamente.

En lugar de la expresión «inconsciente», que á consecuencia de los males que ha causado se opone á que la expresión de «conclusión inconsciente» pueda admitirse en la fisiología de los sentidos y en la teoría del conocimiento, sería preferible decir «muda», «sin palabra», por ser más susceptibles todavía de ser mal interpretadas las palabras *instintivo é intuitivo*. Las ideas mudas, las nociones mudas, los juicios mudos, las conclusiones mudas, pueden trasmitirse heredita-

riamente. En esta categoría entran las operaciones psíquicas que se han presentado con frecuencia en los antepasados, al comienzo de su vida, que se forman no solamente sin la participación de un lenguaje cualquiera, sino que jamás son queridas (intencionales, reflexivas, voluntarias), que en ninguna circunstancia pueden ser desechadas ni modificadas (corregidas ó mal interpretadas) por reflexión.—No se pueden descartar las taras hereditarias; no es posible tampoco deshacerse de la inteligencia hereditaria.—Cuando se comprime el globo ocular derecho, el ojo cerrado ve luces en el izquierdo, no en el derecho, el comprimido. Esta ilusión óptica, ya conocida por Newton, esta conclusión inductiva muda, es hereditaria é incorregible. Pero, por otra parte, no se puede impedir la formación de la noción muda y hereditaria de *alimento*, no se puede desechar ni formarla de otro modo que como ha sido formada por los antepasados.

Repitiendo una vez más: la facultad (la aptitud, la disposición, las funciones potenciales) de formar ideas es cosa innata, y algunas de las primeras nociones son hereditarias. Las ideas nuevas (no hereditarias) no se forman sino después de las primeras percepciones, es decir, después de las primeras experiencias; se asocian con las nociones primitivas gracias á vías de asociación nuevas en el cerebro, y esto empieza á realizarse antes de que el niño aprenda á hablar.

La pollita que acaba de salir del cascarón tiene ya la facultad de poner huevos, y los órganos necesarios; los huevos futuros son innatos en ella, pero sólo pasado algún tiempo empieza á ponerlos, y sus huevos son semejantes á los de su madre; las pollitas que de ellos nazcan pondrán huevos semejantes á los de la madre; los huevos tienen, por tanto, propiedades, particularidades hereditarias. Para que haya huevos diferentes son precisos cruzamientos, influjos exteriores de toda especie, modificaciones experimentales.

De igual modo, el niño recién nacido posee la facultad de formar nociones, tiene los órganos necesarios, que son innatos, pero sólo pasado algún tiempo concibe ideas, y

éstas, en todos los pueblos y en todos los tiempos, son idénticas á las que ha concebido su madre; las conclusiones que se asocian á las primeras ideas son también análogas ó idénticas á las que se asocian á las mismas en la madre; esas ideas poseen, por tanto, propiedades hereditarias, sólo por la experiencia se forman ideas nuevas. Son éstas numerosas en todo niño que aprende á hablar.

Mientras que la independencia de la comprensión con respecto al lenguaje ha sido determinada, gracias al hecho de que los niños completamente incapaces de hablar y los sordo-mudos de nacimiento pueden, sin embargo, razonar de modo perfectamente lógico, la observación atenta del niño que aprende á precisar sus primeras ideas, poco claras, y también desarrollarse más, estableciendo asociaciones entre las representaciones y las relaciones en que vive el niño.

Queda determinado, no obstante, que muchas ideas han de haber sido anteriormente formadas para hacer solamente posible la adquisición del lenguaje; la existencia de ideas es condición necesaria para esta adquisición.

El mayor progreso intelectual, en este caso, consiste en que el niño, privado de la palabra, descubre el método específico del espíritu humano, el método de expresar las ideas actuales en alta voz y en sonidos articulados, es decir, gracias á espiraciones que se producen al mismo tiempo que diversos movimientos de la laringe, de la boca y de la lengua. Ningún niño inventa este método; lo recibe, pero cada uno en particular descubre que puede, gracias á los sonidos así producidos, expresar sus ideas, y con ello alejar lo que le moleste, y procurarse un estado placentero. Así el niño se ejercita en este particular espontáneamente, sin dirección, con tal solamente de que le rodeen personas que hablen; pero aun cuando el oído necesario para mantener relación con estas personas falte desde el nacimiento, el niño puede conseguir una vida mental intensa y alcanzar desarrollo intelectual, á condición de que á los signos auditivos se sustituyan los escritos; pero estos últimos no pueden ser aprendidos sin dirección ajena. El modo de aprender á escribir

es el mismo que aquel mediante el cual el niño alálico aprende á hablar. Uno y otro se basan en la imitación.

He hecho ver que la primera asociación fija entre una noción y una sílaba, ó un complejo silábico, análogo á una palabra, no se hace sino por imitación; pero una vez que se establece semejante asociación, el niño encuentra fácilmente por sí mismo nuevas asociaciones, aunque en número mucho más reducido de lo que comúnmente se supone. Nadie viene al mundo con genio suficiente para descubrir el lenguaje articulado.—Es ya bastante difícil comprender que baste la imitación al niño para que pueda aprender un idioma.

He tratado, mediante una comparación sistemática de las mejores investigaciones patológicas acerca de las distintas perturbaciones de la palabra hasta ahora estudiadas en el adulto, de determinar cuáles son las condiciones orgánicas necesarias para la imitación de los sonidos y para la adquisición del lenguaje, y he llegado por la observación atenta de un niño normal, al que se ha evitado todo lo posible ser sometido á una enseñanza cualquiera, y por la frecuente observación de otros niños, á obtener este importante resultado:

Toda forma conocida de las perturbaciones de la palabra, en el adulto, encuentra en el niño que aprende á hablar su correspondiente, su homóloga completa.

El niño no puede todavía hablar, porque sus órganos receptivos, centrales y de expresión, no están aún completamente desarrollados; el enfermo *no puede* hablar tampoco, porque estas mismas partes ó no existen todas ó no pueden funcionar. La semejanza es completa hasta en los pormenores, si sólo se observan con cuidado los niños de diversas edades, desde el punto de vista del lenguaje y de su adquisición. Entre otros hechos, hay tres que resaltan todavía. Son los siguientes:

1.º *El niño normal comprende mucho antes las palabras que se pronuncian delante de él, que no repite espontáneamente, imitando, los sonidos, sílabas y palabras que oye.*

2.º *El niño sano emite por sí mismo, an-*

tes de hablar ó de imitar bien los sonidos vocales, todos ó casi todos los sonidos que existen en su futura lengua; hasta emite muchos otros que no forman parte de ella, y este ejercicio le agrada en extremo.

3.º *El orden en que el niño emite los sonidos de las vocales varía según los niños; pero no está en modo alguno determinado por el principio del menor esfuerzo. Depende de varios factores (cerebro, dientes, dimensiones de la lengua, finura del oído, movilidad etc.) Sólo más tarde interviene este principio, y merece considerarse cuando el niño empieza á imitar los sonidos, y á querer hablar intencionalmente.*

En el aprendizaje de cualquier movimiento muscular complicado (el baile, por ejemplo), las combinaciones difíciles y que exigen un esfuerzo de voluntad considerable, son las últimas.

La herencia no desempeña ningún papel en este caso. Todo niño puede aprender por completo cualquier idioma, con tal de que le oiga hablar desde su nacimiento. La flexibilidad del mecanismo innato del lenguaje es, por tanto, muy grande durante la primera infancia.

No tengo que seguir más adelante el estudio del influjo que ejerce el uso del lenguaje, en cuanto es medio de comprensión, sobre el desarrollo intelectual del niño; esto excede de los límites del presente libro. Sólo tengo que decir unas palabras acerca de la actividad interrogadora, que aparece muy poco después de las primeras tentativas para hablar, y del desarrollo del sentido del yo,

En general se desconoce el valor de las preguntas del niño en cuanto son medios que concurren á su desarrollo. La noción de casualidad que se desarrolla cada vez á medida que el niño llega á ser dueño del lenguaje, los *por qué* de éste, que á veces se hacen insoportables para los padres ó para el maestro, tienen su razón de ser, y no se debería dejar de atenderlos, como ocurre con mucha frecuencia por desgracia, ni responder á ellos lo que no es verdad, preconcebidamente. Desde un principio he dado á cada una de las preguntas de mi hijo respuestas

inteligibles y ajustadas á la verdad, y he notado que más tarde, á los cinco y seis años, y especialmente á los siete, las preguntas han sido cada vez más inteligentes, porque ha conservado el recuerdo de las respuestas anteriores. Si no se responde al niño, ó si se le responde con bromas y cosas inexactas, no debe admirar si, cuando se ha desarrollado, hace preguntas tontas ó insulsas y razona mal, lo cual es difícil que ocurra cuando se responde bien á sus preguntas, y cuando se corrigen sus ideas como es debido; sin contar con que las preguntas inexactas predisponen á la superstición. La única fábula que he permitido que crea mi hijo es la de la cigüeña que trae los niños.

Respecto al desarrollo del sentimiento del yo, hé aquí lo que he observado: Este sentimiento no empieza á desarrollarse precisamente el día en que el niño se sirve por primera vez de la palabra *yo* en lugar de su nombre. Varía, según que los padres se designen por su nombre, y al niño, durante más ó menos tiempo, por el nombre en lugar del pronombre. Sólo después de una larga serie de experiencias, en particular dolorosas según he podido ver, el yo se distingue del no-yo, á causa de irse acostumbrando el niño á su propio cuerpo. Considerado éste al principio como un objeto extraño, actúa sobre los órganos de los sentidos de una manera uniforme; pierde su interés desde el momento que ha perdido su novedad. Llega á ser aquello á que se refieren las impresiones objetivas, es decir, el mundo exterior, y á medida que las impresiones se suceden, que el niño percibe modificaciones en ciertos juegos que son verdaderas experiencias, percibe con más frecuencia quedeseempeña el papel de causa, se desarrolla cada vez más en él el sentimiento del yo. Así se eleva cada vez más por encima del estado de dependencia de los animales, de tal suerte que por último, la diferencia, primero nula antes del nacimiento, apenas apreciable inmediatamente después de éste, alcanza proporciones peligrosas, entre el hombre y el animal, y esto ante todo gracias al uso del lenguaje.

Pero si es preciso que el niño se haga también dueño de este privilegio—el más grande—de la especie humana, y que venza la naturaleza animal de la primera fase de su existencia; si su desarrollo le permite despojarse de los vestigios de la animalidad, el desarrollo del yo responsable, el hombre que piensa, llegado á la cumbre de la vida, puede experimentar el más grande de los placeres cuando recuerda su primera infancia. Esta le enseña claramente que él mismo tiene un origen natural, y que está íntimamente unido al resto de la naturaleza viviente. Por lejos que pueda llevar su desarrollo siempre será en vano que tantee en la oscuridad en busca de una puerta que dé al otro mundo. Pero el hecho solo de que haya podido elevarse á la concepción de este último, muestra cuán superior es el hombre que ha alcanzado su desarrollo al conjunto de los demás seres.

La historia del desenvolvimiento del alma del niño, da la explicación del enigma que se plantea cuando preguntamos cómo se enlazan estos extremos.

1461. **Profesorado**

El _____ Decenario de Instrucción pública.

Habana. Imprenta «La Propagandista».

1892

2 hs. con tres cols.

Doble fol.

Biblioteca de Ultramar.

El primer número lleva fecha de 20 de enero de 1892.

Se publicaba en dicho año, bajo la dirección de D. José Hermida y Gras, los días 10, 20 y 30 de cada mes.

1462. **Profesorado**

El _____ Periódico de instrucción pública.

Guadalajara. Imprenta *La Región*.

1903

8 págs. con dos cols.

Fol.

Se publica los jueves, bajo la dirección de D. Manuel Rueda.

1463. **Profesorado**

El _____ Revista de Instrucción pública. Madrid, Establecimiento tipográfico de Mellado.

1858

1464. **Profesorado**

El _____ Revista pedagógica de Instrucción pública de este distrito universitario.

Granada.

1906

8 págs. con dos cols.

Fol.

Se publica, bajo la dirección de D. Miguel Montalvo y Jiménez, los días 7, 15, 22 y 30 de cada mes.

1465. **Profesorado**

El _____ Revista pedagógica de instrucción pública de este distrito universitario. Número extraordinario.

Granada.—Tip. Lit. de la Viuda é Hijos de Paulino V. Sabatel.

1900 (1)

52 págs.—Texto, 1-51.—V. en b.

Fol.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

(1) Mes de julio.

Contiene este número extraordinario los temas y trabajos premiados de un certamen pedagógico organizado por dicha publicación.

Los temas versan sobre la «educación integral» y el carácter que debe imprimirse á las «escuelas primarias de niñas».

Obtuvo el premio correspondiente al primer tema D. Ramón Cluet, Regente de la Escuela Normal de Maestros, de Tarazona, cuyas conclusiones (págs. 14 y 15) son en general aceptables.

No lo son tanto, ni mucho menos, las del concurrente que obtuvo el accésit, D. Angel Llorca, el cual llega á sostener, entre otras injustificadas proposiciones, la de que no se permitan otros centros de educación primaria que los del Estado.

Las disertaciones correspondientes al segundo tema van firmadas por D.^a Dolores Torres y Nafria (que obtuvo el premio), por D.^a Gracia Lucena Noguera, D.^a Juana Padilla y Mera, D.^a Luciana Casilda Monreal y D.^a Rosario Domínguez Muñoz, que obtuvieron accésit.

Ninguna de ellas se destaca por su originalidad entre tantos y tantos trabajos semejantes publicados en los periódicos profesionales del magisterio de primera enseñanza.

En el folleto descrito hay retratos (fotografiados muy imperfectos) y notas biográficas de los autores de los artículos, de los jueces del certamen y del director de *El Profesorado*.

1466. **Profesorado**

El — Conquense
Cuenca.—Imprenta de C. León.

1907

8 págs. con dos cols.

4.º m.

Se publicaba los sábados, bajo la dirección de D. Valentín Carretero. Continuó publicándose con el título de *El Magisterio Conquense*.

1467. **Profesorado**

El — Español. Revista decenal de primera enseñanza.

Toledo. Imprenta Encuadernación y Librería de Fando y Hermano.

1884

2 hs. cada número, á dos cols.

Citado por el Sr. Pérez Pastor en *La Imprenta en Toledo*.

Se publicaba los días 8, 18 y 28 de cada mes.

Salieron á luz cuatro números: el primero, en 10 de abril de 1884, y el último, en 8 de mayo del mismo año.

Todos los números llevan en la parte superior la siguiente data: «Torre de Esteban Hambran (provincia de Toledo), de donde era maestro el director del periódico.

1468. **[Programa]**

Comisión Organizadora del Congreso Nacional Pedagógico en Zaragoza. — [de las sesiones y propuesta de conclusiones].

Zaragoza. Tip. de E. Casañal.

S. a. [1908]

2 hs.—Texto, 2 hs.

4.º m.

Los temas discutidos en este Congreso fueron los siguientes:

Primero.—Organismo de la Educación primaria en la íntima relación de ésta con la Enseñanza y con la Instrucción.—Ele-

mentos generales que le integran.—Su unidad, variedad y armonía.

Segundo.—La Escuela como institución.—Centros y agentes que implica.—Qué deben ser la una y los otros, y qué son en España y en algunas otras naciones.

Tercero.—Influencia decisiva en la formación del maestro para los resultados de su trascendental ministerio.—Qué es en España tal formación y qué debe ser.—Unidad de estudios y genuinos Centros profesionales para verificarlos.

Cuarto.—Inspección escolar.—Suficiencia teórico-práctica de quienes han de realizarla.—Otras condiciones de buen desempeño.—Cómo debe organizarse esta inspección.

Quinto.—Intervención del Estado, de la Provincia y del Municipio dentro del organismo educativo-didáctico.—Facultades y obligaciones inherentes á dicha intervención.—Elementos representativo-personales de las Juntas central, provinciales y locales del ramo.

Fueron ponentes de estos temas: del primero, el autor de esta BIBLIOGRAFÍA; del segundo, D. Félix Martí Alpera, maestro de la Escuela Superior de Cartagena; del tercero, D. Juan Macho Moreno, Director de la Escuela Normal de Alicante; del cuarto, D. Rafael Torromé, Inspector provincial de Madrid, y del quinto, D. Alfonso Retortillo, Profesor de la Escuela Normal Central de Maestros.

Las conclusiones aprobadas por este Congreso fueron las siguientes:

Conclusiones del tema 1.º

1.^a Educación primaria en el mínimum de cultura indispensable á toda persona civilizada.

2.^a La educación primaria debe tener por fin inmediato la formación del carácter.

3.^a La educación primaria debe ser íntegra, harmónica y gradualmente progresiva.

4.^a El principal agente de educación debe ser el educando.

5.^a Los educadores por excelencia son el padre, la madre y el maestro que los sustituye.

6.^a La ley general de educación es el ejercicio adecuado de la actividad del educando.

7.^a La instrucción es el medio general de educación.

8.^a Para dirigir bien la actividad del educando hay que conocer á fondo su naturaleza y condiciones particulares.

9.^a La educación primaria debe comenzar desde el nacimiento y terminar á los doce años.

10. La educación primaria debe seguir el orden de la naturaleza.

Conclusiones del tema 2.º

1.^a La Escuela como institución docente, ofrece dos aspectos: uno puramente pedagógico y otro francamente social.

En el aspecto pedagógico, la Escuela es un centro de cultura de la infancia y de la niñez, cuya misión esencial y permanente es educar al niño, es decir, favorecer el libre desenvolvimiento de todas sus facultades, formar su espíritu, proporcionarle el saber elemental que todo hombre necesita en la vida, fortificar su cuerpo y adiestrar su mano.

En el aspecto social cultiva en el niño los sentimientos de solidaridad humana, le da las enseñanzas cívicas que necesita el ciudadano de un país civilizado y le dispone á la concordia civil.

2.^a Mas no puede la escuela responder al concepto que de ella hemos formado ni cumplir su misión si, como ocurre en España, no reúne condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias, imprescindibles, y si en torno de ella no se agrupan todas las instituciones que la auxilian y la completan. Y mientras no ostente esas condiciones, la escuela no merece el nombre de tal, y los resultados que de ella se obtengan no sólo serán insu-

ficientes, sino que muchas veces aparecerán contraproducentes para la salud y la cultura del niño.

3.^a La organización de la escuela, sea de párvulos, sea de niños, no puede ser más que la graduada allí donde se disponga de más de un maestro; pero la escuela graduada instalada en edificio aislado, sano y alegre; con salas de clase para treinta ó cuarenta alumnos, con buen mueblaje, grandes patios, retretes inodoros y agua abundante. Y como obras complementarias de ella deben acompañarla las clases de adolescentes y de adultos, las conferencias populares, las lecturas públicas y las bibliotecas escolares. Y como obras circum-escolares que la auxilian y de las cuales no puede prescindirse, las cajas, las cantinas y los viajes escolares, las colonias de vacaciones y las cajas escolares de ahorros, la mutualidad y las fiestas escolares.

4.^a Concretando de momento nuestras aspiraciones á la reforma escolar que más perentoriamente reclama nuestro país, exponemos estas medidas que juzgamos inaplazables.

1.^a Reforma de las escuelas de párvulos inspirada en los *Jardines de la infancia* ó escuelas froebelianas, tan extendidas en el extranjero y de las cuales contamos una en Madrid que puede servirnos de modelo.

2.^a Organización de escuelas graduadas en todas las localidades de España que dispongan de más de un maestro. Instalación de ellas en edificios alquilados mientras no se construyan á propósito de nueva planta. Reglamentación de estas escuelas y prohibición inmediata y absoluta de que maestro y auxiliares trabajen en una misma sala de clase.

3.^a Elevación á la categoría de completas de todas las llamadas escuelas incompletas; construcción inmediata de edificios *ad hoc* para las escuelas del campo y dotación para ellas de mueblaje higiénico y material moderno.

4.^a Suprimidos los sueldos inferiores á 825 pesetas, debe quedar éste como haber mínimo, añadirse una categoría superior á todas

las actuales y hacer independiente de la escuela y de la población en que ésta radique la dotación del maestro. Y hasta tanto no se forme el escalafón y venga con él la desaparición de las auxiliares, á los maestros auxiliares se les reconocerá desde ahora derecho á disfrutar casa-habitación y á cobrar retribuciones de los niños pudientes ó á concertar con los Ayuntamientos la compensación de las mismas.

5.^a Se atenderá á la educación de los niños anormales y retrasados pedagógicos creándose en las escuelas graduadas de las grandes ciudades una clase especial para ellos, en la que se les eduque por el trato y los procedimientos que aconseja la moderna psiquiatría.

Conclusiones del tema 3.º

1.^a Que deben subsistir y continuar las escuelas Normales de Maestros y de Maestras, porque son útiles, convenientes, necesarias é insustituibles.

2.^a Que subsistan con absoluta independencia, sin estar sometidas á ningún otro establecimiento docente.

3.^a Que las normales tengan edificio propio, estén dotadas de material moderno, cuenten con personal suficiente para que puedan responder al objeto de su institución y que las graduadas estén en el mismo edificio.

4.^a Que sean las Escuelas Normales los únicos centros docentes donde pueda adquirirse el título de maestro de primera enseñanza, restableciendo para ese fin Normales elementales donde no las haya superiores hasta conseguirse la unidad de título, aspiración unánime del Congreso.

5.^a Que los estudios en las Normales se hagan eminentemente prácticos, tendiéndose á la especialización en las tareas del profesorado.

6.^a Que el personal docente sea exclusivamente normalista, incluso los profesores especiales; y como consecuencia natural de esto, que se derogue el art. 40 del vigente Reglamento de Inspectores, que no podrán

pasar ni á Normales ni á escuelas de primera enseñanza.

7.^a Que las Profesoras de las Normales de Maestras y los Profesores de Pedagogía disfruten igual sueldo que los Profesores de las de Maestros.

8.^a Que en los planes de estudios se restablezcan las asignaturas de Caligrafía y Práctica de la Lectura; que formen asignaturas independientes la Aritmética y la Geometría en el grado elemental, con clase alterna en los dos cursos para cada una de ellas; que para el grado superior, las Ciencias físico-naturales formen tres asignaturas, Física, Química é Historia Natural; que en este grado se introduzcan la Fisiología é Higiene, y que en las Normales de Maestras se exija Pedagogía con especiales conocimientos de Puericultura.

9.^a Que se restablezca el grado Normal y que el personal docente para estos estudios e elija del que sirve actualmente en las Escuelas Normales.

10. Que se anule el derecho concedido á los Bachilleres para obtener el título de Maestro elemental con sólo la aprobación de Religión y Pedagogía.

11. Que no haya conmutación de estudios entre la carrera del Magisterio y las demás.

12. Que el sostenimiento de todas las Escuelas Normales corra á cargo del presupuesto general del Estado.

Conclusiones del tema 4.^o

1.^a Para ser Inspector se requiere tener el título de mayor categoría, y la organización de la Inspección se establecerá con los maestros más conspicuos.

2.^a En lo que atañe á las funciones técnicas de los Inspectores de primera enseñanza, que son las más esenciales, deberán constituir un cuerpo inamovible.

3.^a Interin se instaura el grado Normal, que se pondrá en concordancia con la provisión de Inspecciones, la mitad de las vacantes se proveerán por concurso reglado entre Maestros con título Normal que hayan obtenido por oposición escuelas de 2.000 ó más pesetas y lleven más de cinco años de servi-

cios; y la otra mitad por oposición en Maestros con título Normal y que lleven más de cinco años de servicios. El programa de las oposiciones será redactado por la Comisión auxiliar técnica de Normales y aprobado por la Junta Central de enseñanza, siempre en armonía con los estudios de las Normales y del carácter de la Inspección.

4.^a El sueldo de entrada de los Inspectores no será inferior á 3.000 pesetas.

5.^a La Inspección de las escuelas de niñas en poblaciones importantes estará á cargo de Maestras. La provisión de estas plazas se ajustará á las mismas condiciones que las de Maestros.

6.^a Debe aumentarse el número de Inspectores hasta que haya los necesarios para que todas las escuelas puedan ser visitadas una vez al año.

7.^a Los Inspectores se dividirán en cuatro categorías con mutuas y graduadas dependencias para el orden corporativo de la Inspección.

Conclusiones del tema 5.^o

1.^a Conviene conservar la triple acción presente é intentar que crezca la intervención del Estado, sustituyendo su acción á la de la provincia y á la del Municipio, puesto que ni aquélla ni éste cuentan con los medios adecuados al cumplimiento cabal del alto cometido docente.

2.^a Caso de que subsistan las Juntas de enseñanza deben estar constituidas por elementos técnicos, autoridades y representantes de los padres, quedando reservada á los primeros la función de discernir acerca de los métodos, procedimientos, formas de enseñanza, disciplina escolar, etc.

3.^a El profesorado de las Escuelas Normales, la Inspección de primera enseñanza y el magisterio de las escuelas públicas formarán una corporación encargada de las funciones de la educación primaria oficial.

1469. Programas

Dirección general de Instrucción pública. — escolares aprobados por re-

solución gubernativa de fecha 1.º de Febrero de 1897. Adorno de imprenta.

Montevideo, Imprenta á vapor de *La Nación*.

1897

126 págs.—Port.—V. en b.—Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas.—V. en b.—Texto de este programa, 5-84.—Programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales.—V. en b.—Texto de este programa, 87-120.—[Informe y aprobación], 121-126.

4.º

Biblioteca Nacional.

El primer programa está dividido en siete partes, y el segundo en tres, correspondientes á otros tantos años escolares.

Ambos programas tienen tendencia cíclica y graduada.

1470. **Programas**

——— Generales de Primera Enseñanza Graduada hechos por una comisión especial que la forman los señores D. Mariano Pérez Olmedo y D.^a Suceso Luengo, Directores del Instituto y de la Escuela Normal respectivamente; D. Francisco Ballesteros y D.^a Francisca Luque, Regentes de las Escuelas Graduadas; D. Juan García Ledesma y D.^a Magdalena Crespo Pérez, Maestros públicos de la Capital, por virtud de acuerdo y orden de la Junta provincial de Instrucción pública de Málaga, en sesión de 15 de Octubre de 1904, habiendo sido aprobados en sesión de 7 de Noviembre de 1905. Adorno de imprenta.

Málaga, Tipografía «La Moderna».

1906

426 págs. + 2 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Origen de estos programas, 5-7.—

V. en b.—Programas de primer grado con aplicación á las Escuelas de Párvulos.—V. en b.—Texto de estos programas, 11-98.—Programas del segundo grado de la primera enseñanza con aplicación á las Escuelas elementales incompletas.—V. en b.—Texto de estos programas, 101-243.—V. en b.—Programas del tercer grado de la primera enseñanza con aplicación á las Escuelas elementales completas.—V. en b.—Texto de estos programas, 247-425.—V. en b.—Fe de erratas, 1 h.—Índice, 1 h.

16.º m.

Biblioteca Nacional.

1471. **Progreso**

El _____ periódico pedagógico mensual publicado por la Sociedad de Maestros de Valparaíso.

Valparaíso. Imprenta de la Librería del *Mercurio*.

1896

2 vols.: I, 192 págs.; II, 96.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

El primer número es de 20 de octubre; y el último, de febrero de 1898.

1472. **Progreso**

El _____ Escolar. Semanario independiente de 1.ª enseñanza del Distrito Universitario de Barcelona. Dedicado á defender los intereses y derechos de la enseñanza y de los maestros.

Barcelona. Imp. F. Badía.

1906

8 págs. con dos cols.

4.º m.

Se publicaba los jueves.

1473. **Progreso**

— Pedagógico. Revista semanal de educación é instrucción.

Castellón. Tipografía moderna de Santiago S. Soler.

1902

4 fols. con dos cols.

Fol.

Se publica los miércoles.

1474. **Proyecto**

— sobre la educación pública. Traducido del francés al castellano por Jaime Abreu, Capitán agregado al Regimiento de Caballería de la Costa de Granada. Texto en latín. Adorno de imprenta.

Madrid: Por Joachin Ibarra. Con superior permiso.

1567

198 págs.—Port.—V. en b.—El Traductor, 3-6.—Texto, 7-198.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1475. **Puebla, Manuel**

Discurso pronunciado en la apertura anual de los estudios de la Universidad de Manila el 2 de julio de 1872, por el R. P. Fr. — del orden de predicadores, profesor de Filosofía y Director de Colegiales en la misma Universidad. Pensamiento de Clemente Alejandrino.

Manila. — Establecimiento tipográfico del Colegio de Santo Tomás á cargo de A. Aoiz.

1872

30 págs. + 3 hs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-28.—Número de alumnos.—V. en b.—Cuadros estadísticos, 3 hs.

4.º

Biblioteca de Ultramar.
Biblioteca Nacional.

El tema de este discurso es el siguiente: «Solo la enseñanza católica es medio facil y seguro para el progreso científico bajo sus variadas formas», y el autor le expone con acierto en pocas y bien escritas páginas.

1476. **Puig, Juan Bt^a**

Por la calle de enmedio.—Hacia el aumento de sueldos.—La Pedagogía es la ciencia de hacer hombres ricos.—Seis pensamientos del autor.

Zaragoza. Tipografía de Andrés Uriarte.

1909

48 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-47.—V. en b.

8.º m.

1477. **Puig y Sevall, Luis**

Organización de las escuelas de adultos por D. — Director de una de las escuelas públicas de Barcelona y miembro de varias Sociedades científicas y literarias. Memoria premiada con una medalla de oro y el título de Socio de mérito, en el concurso de 1864 por la Sociedad del Ateneo Balear.

Barcelona. Establecimiento tipográfico de Jaime Jepús.

1865

38 págs.—Portada.—V. en b.—Dedicatoria.—V. en b.—Texto, 5-29.—Apéndice, 30-27.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Aplica el autor el estudio del tema, hecho con buen sentido pedagógico, á la organización de las escuelas de adultos en la capital de las Islas Baleares, cubriendo sus gastos con muy poco gravamen de las rentas públicas.

1478. **Quigdollers y Maciá, José**

Mercurio: Revista Comercial Ibero-Americana. Madrid. Barcelona. Escuela Naval de Comercio. Adorno de imprenta _____.

Barcelona. Tipografía La Académica.

S. a. [1904?]

16 págs. + 2 hs.—[Advertencia.]—V. en b.—
Texto, 3-15.—V. en b.

8.º m.

Este proyecto es el mismo á que se refiere el folleto de D. Juan Antonio Güell, reseñado en esta BIBLIOGRAFÍA. Véase el núm. 942 en la pág. 281 del segundo tomo.

Las dos hojas del folleto contienen dibujos del buque *Escuela Naval de Comercio*.

Qu

1479 **Quignon, C.**

Manual para las escuelas elementales de niñas, ó resumen de enseñanza mutua aplicado á la lectura, escritura cálculo y costura por _____ Traducido del francés al idioma español por Doña Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la sociedad de Beneficencia.

Buenos Aires. Imprenta de los Espósitos.

1823

81 págs.

8.º

Citado por el Sr. Gutiérrez (D. Juan M.º) en sus *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*.

1480 **Quijano, Bernardo**

Sordo-mudez y ceguera. De la preferente atención que merecen éstas clases y educación que reciben en varias naciones de Europa y de la necesidad de difundirla en España. Memoria presentada al Excmo Sr. Ministro de Fomento por D. _____ Médico Cirujano del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de ciegos de ésta Corte.

Madrid. Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y de ciegos.

1861

68 págs. + 1 h. = Port.—V. en b.—Texto, 3-67.—V. en b.—Cuadro demostrativo de la proporción que existe entre los sordo-mudos y ciegos pobres y la población en cada una de las provincias del Reino al terminar el año 1860, 1 h.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Esta *Memoria*, cuyo asunto se halla explicado en la portada, tiende á procurar que se difundan en España las Escuelas de sordomudos y de ciegos.

1481 **Quiñez, Silvio**

Educación oficial y enseñanza libre por _____, Licenciado en Filosofía y Letras, Archivero, Bibliotecario y Arqueólogo, é individuo por oposición de dicho Cuerpo facultativo. Adorno de imprenta.

Albacete; Imprenta y librería de Sebastián Ruíz.

1901

86 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Dos palabras previas, 5-6.—Texto, 7-83.—V. en b.—Índice.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca N

El autor resume la doctrina de este opúsculo en el párrafo siguiente(1):

En realidad debiera cada uno aprender la ciencia (que no enseñarla) cuando y principalmente donde tuviese por conveniente, pero siempre en todo lugar debería obligarse de algún modo á tener buena educación. Y es que en la imposibilidad absoluta de poder-nos *entender* todos, sería conveniente que aspirásemos por lo menos á sabernos *tolerar* unos á otros.

1482 **Quintana**, Manuel José

Discurso pronunciado en la Universidad Central el día de su instalación (7 de noviembre de 1822) por D. Manuel Josef Quintana, Presidente de la Dirección general de Estudios.

Madrid, Imprenta Nacional. Año de

1822

30 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-26.—Notas, 27-30.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Aunque el interés de este discurso es mayor en el orden histórico y en el literario que el pedagógico, contiene algunos pensamientos relativos á la educación y enseñanza.

Quintana, que no ocultó en este discurso, sus ideas liberales, terminó su oración con estas palabras:

...y ya que los españoles de ahora no tengamos la fortuna de legar á los que nos sucedan la riqueza, la abundancia y el poder á costa de continuos peligros, de trabajos sin término y de inmensos sacrificios, les vincularemos á lo menos los dos mayores bienes del hombre civilizado, LA INSTRUCCIÓN
LA LIBERTAD.

(1) Pág. 83 del libro reseñado.

1483 **Quintana**, Manuel José

Felipe González Rojas: editor, Madrid. Obras completas del Excmo. Señor Don Manuel Josef Quintana. Nueva edición de lujo, cuidadosamente revisada y anotada con escritos inéditos, documentos históricos y políticos, cartas, apéndices, etcétera, etc.

Madrid. Imprenta y casa editorial de Felipe Rojas.

1897

Tomo primero: 668 págs. + 4 hs.—Esta obra es propiedad... y pie de imprenta.—Quintana, 3-34.—Al público, 35-58.—Texto, 39-664.—Índice, 665-667.—Plantilla para la colocación de las láminas del tomo primero.—Láminas (1), 4 hs.

Tomo segundo: 784 págs.—Port.—Esta obra es propiedad... y pie de imprenta.—Texto, 3-756.—Apéndices, 757-781.—V. en b.—Índice...—V. en b.

Tomo tercero: 560 págs.—Port.—Esta obra es propiedad... y pie de imprenta.—Advertencia, 3-4.—Texto, 5-133.—Apéndices, 133-557.—V. en b.—Índice... 559-560.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

Las obras de Quintana, de carácter pedagógico, son las dos siguientes, cuyo texto se halla al comienzo del segundo tomo:

Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública.

Discurso pronunciado en la Universidad Central el día de su instalación (7 de noviembre de 1822).

(1) Litografiadas, que se hallan colocadas detrás de las págs. 4, 24, 33 y 586

El *Informe* contiene la introducción y partes siguientes:

Bases generales de toda enseñanza.

Medios y dirección de la Instrucción pública.

Dirección general de estudios.

Academia Nacional.

Fondos.

1484. **Quintana**, Manuel José

Biblioteca de Autores Españoles, desde la formación del Lenguaje hasta nuestros días. Obras completas del Excmo. Sr. D.

— Escudo del editor.

Madrid. Imprenta y estereotipia (*sic*) de M. de Rivadeneyra.

1852

viii + 600 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Prólogo de D. Antonio M.^a Ferrer, v-vii.—V. en b.—Dedicatorias del autor á Cienfuegos, 1-2.—Texto, 3-588.—Tabla, 589-599.—V. en b.

Fol.

Biblioteca Nacional.

Este volumen, que es el XIX de la *Biblioteca de Autores Españoles*, contiene, entre otras varias obras de Quintana, «El informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública», y el discurso del autor pronunciado con motivo de la inauguración de la Universidad Central.

En el citado *Informe*, después de un artículo á manera de prólogo, expone el autor las bases de toda enseñanza, á saber: universal ó enciclopédica, gratuita, liberal y dada en la lengua nativa; trata de la distribución y división de la enseñanza pública; de los medios de organizarla y fomentarla, de la dirección general de los estudios, de la Academia Nacio-

nal y de los fondos necesarios para sostener estas obligaciones.

Y como el referido *Informe* es un estudio de importancia, elogiado por muchos pedagogos, se transcribe á continuación. Quizás no merezca este trabajo tantas alabanzas en orden á las ideas fundamentales y á lo que modernamente se llama Política pedagógica; pero de todas merece la transcripción por su mérito literario, por la fama de su autor y por la escasez de lugares donde puede verse su texto, que dice así:

INFORME

SERENISIMO SEÑOR:

En órden de 18 de junio último, comunicada por el Ministro de la Gobernacion de la Península, tuvo á bien vuestra Alteza encargarnos que meditásemos y propusiésemos el medio que nos pareciese mas sencillo y acertado de proceder á arreglar todos los diversos ramos de instruccion pública.

Penetrados de la grande importancia de este objeto, y convencidos de su urgencia, procedimos al instante á arreglar el plan de nuestros trabajos segun la naturaleza y límites del encargo que se nos hacia. De las tres clases de educacion que los hombres reciben en la sociedad, la literaria sola es la que se proponia por objeto de nuestras meditaciones, quedando para otra ocasion y momento la educacion física y la educacion moral. Aun en la parte que se nos encomendaba debiamos ceñirnos á lo que la situacion general del momento, la situacion particular nuestra y el contexto mismo de la órden nos prescribian, esto es: á proponer medidas para proceder al arreglo, más bien que el arreglo mismo.

Porque no podia ser la mente de vuestra Alteza que entrásemos en la formacion de un plan general y particular de estudios en que estuviesen determinados y prescritos no solo los conocimientos y doctrinas que forman el objeto de la enseñanza pública, sino tambien los métodos, los libros, la distribucion de tiempo, y el arreglo económico y

gubernativo de todos los establecimientos que han de servir á la instruccion nacional. Esto pedia para su ejecucion un conjunto de datos y noticias que no podian reunirse sino en mucho tiempo; y pedia además un lleno de luces y experiencias en todos y cada uno de los ramos del saber, que están muy lejos de atribuirse los individuos que vuestra Alteza ha honrado con su alta confianza.

Por otra parte; este plan menudo y circunstanciado seria todavía anticipado, por no decir importuno. Sinestablecer antes los principios generales sobre que ha de sentarse al sistema de toda la enseñanza, en vano seria organizar este sistema y disponer y distribuir sus partes diferentes. El orden exige que todo se haga á su tiempo: se abren los surcos de un campo antes de ponerse á sembrarle, se traza la planta de un edificio antes de proceder á su construccion. Asi, es preciso determinar y fijar antes las bases generales de la instruccion pública, que arreglar y completar uno por uno los elementos que han de componerla. Hemos creído pues que nuestro encargo, puramente preliminar y preparatorio, se reducía á meditar y proponer estas bases, las cuales si merecen la aprobacion de vuestra Alteza, podian elevarse después á la sancion del Congreso nacional. De este modo parece que se señala el camino y se allana el terreno sobre que ha de fundarse esta gran fábrica; y sirviendo las bases determinadas de enlace y de apoyo á sus diferentes ramificaciones, su organizacion será mas fácil, su armonía mas completa, y podrán contribuir mas lleno al noble objeto á que se destinan.

Muchos años há que la sana razon y la filosofía pedian entre nosotros una reforma radical y entera en esta parte. Luego que algun hombre ilustrado era revestido de la autoridad ó tenia influjo sobre ella, le invadían al instante los clamores, tan celosos como inútiles, de cuantos aspiraban á atajar los males de la preocupacion y disipar la noche de la ignorancia. Pero estos clamores se oían flojamente, y al fin se desatendian; las intrigas de la ambición, las agitaciones del error y del fanatismo prevalecian sobre ellos;

y ningun ministro, por poderoso, por bien intencionado que fuese, se atrevía á emprender la reforma por entero. Contentábase á las veces con dar su sancion á algun proyecto particular, á algun establecimiento aislado en que las doctrinas y los métodos fuesen mas conformes á los principios de la recta razon. A estas inspiraciones efímeras se debe la ereccion de las academias, de los colegios de medicina y cirugía, de algunos seminarios, de las escuelas militares, de otras fundaciones, en fin, en que los estudios estaban mas al nivel de los progresos científicos del mundo civilizado. Pero esto es cuanto podian hacer aquellos hombres celosos en prueba de su buen deseo. Quedaba siempre la contradiccion monstruosa entre escuelas y escuelas, entre estudios y estudios. Una era la mano que pagaba, sostenía y dirigía la instruccion, y la verdad se enseñaba de un modo en el norte, de otro en el mediodía, ó lo que es mas repugnante aun, aquí se costeaba y protegía la indagacion de la verdad, mientras que allá se sostenía á todo trance la enseñanza del error y se perseguía á los que le combatian. ¿De qué pues servian aquellas pocas excepciones sino de hacer mas deplorable el desorden y nulidad de los demás estudios? ¿En qué paraban cuando, faltando las manos ilustradas que las habian erigido, eran abandonadas al influjo indolente y rutínero que el Gobierno ejercía sobre la instruccion? Jardines amenos y apacibles plantados entre arenas, que tarde ó temprano perecen anegados en la esterilidad que los rodea.

Ni era posible que fuese de otro modo: voluntad constante y fuerte de perfeccionar las facultades intelectuales de sus súbditos no puede suponerse en gobiernos opuestos por instinto y por principios á todo lo que no autoriza sus caprichos ó no canoniza sus desaciertos. ¿Cómo, por otra parte, proponer ni esperar mejora alguna en la instruccion pública de un país sujeto al influjo de la Inquisicion, y en donde el que se atrevía á hablar de imprenta libre era tenido por delirante, cuando no por delincuente? Sin romper este doble yugo que tenia oprimido y aniquilado

el entendimiento entre nosotros, en vano era tratar de abrirle caminos para que explorase sus alas en las regiones del saber. Y como en el diccionario de la razon *ignorante* y *esclavo* son sinónimos, si el español no podia dejar de ser esclavo, ¿á qué empeñarse inútilmente en que no fuese ignorante?

Solo en la época presente podia aplicarse la mano á esta grande obra con esperanza de buen éxito. La mayor parte de los obstáculos que antes habia están sin fuerza ó se hallan destruidos. La Constitucion ha restituido al pensamiento su libertad, á la verdad sus derechos. La razon particular de los individuos ilustrados va superando la resistencia de las preocupaciones autorizadas y envejecidas. Hasta la desolacion espantosa que ha sufrido la Península por la opresion de sus feroces enemigos, destruyendo los antiguos establecimientos de instruccion, ó por lo menos dejándolos sin accion y sin recursos, da como allanado el camino para proceder libremente á la reforma, y disminuye la resistencia que las instituciones antiguas, cuando están en vigoroso ejercicio, oponen á su mejora ó á su supresion.

Por fortuna esta facilidad se combina tambien admirablemente con el deber que impone á la autoridad la revolucion política que acaba de suceder entre nosotros. La nacion ha recobrado por ella el ejercicio de su voluntad, condenada tantos siglos hacia á la nulidad y al silencio. Ahora bien, si esta voluntad no se mantiene recta é ilustrada; si su accion no se dirige constantemente hácia su verdadero fin, que es la utilidad comun; si se la deja estar incierta y vacilante entregada á merced de cualquiera charlatan que la engañe y la extravíe; si, en fin, no se la liberta de que las voluntades particulares, ciegas y discordes, la arranquen del sendero que la señalan la verdad y la justicia, en tal caso la adquisicion de este precioso atributo, que constituye la mayor gloria de un pueblo en los fastos de sus revoluciones, seria para nosotros un azote igual ó mas funesto en sus estragos que las otras plagas que nos afligen.

Debe pues el Congreso nacional, que ha restituido á los españoles al ejercicio de su

voluntad, completar su obra y procurarles todos los medios de que esta voluntad sea bien y convenientemente dirigida. Estos medios están evidentemente todos bajo el influjo inmediato de la instruccion; y por lo mismo la organizacion de un sistema de instruccion pública digno y propio de un pueblo libre llama tan poderosamente la atencion de los legisladores, como la organizacion de cualquiera de los poderes que constituyen el equilibrio de nuestra asociacion política.

Sin ella no puede tampoco el Gobierno corresponder dignamente á los fines de su institucion. Una de sus atenciones mas importantes, porque es la de que depende el éxito de sus operaciones, es la conveniente distribucion de los hombres. Nacen estos con facultades que, habiendo de servir á su bien individual y al de sus semejantes, necesitan para ponerse en movimiento salir del reposo absoluto y de la inaccion en que se hallan al principio. Al entrar en la vida ignoramos todos lo que podemos ó debemos ser en adelante. La instruccion nos lo enseña; la instruccion desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesion de los siglos en la generacion y en la sociedad de que hacemos parte. Ella, enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir: su objeio es que vivamos felices para nosotros, útiles á los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad, ella hace que las fuerzas particulares concurren con su accion á aumentar la fuerza comun, en vez de servir á debilitarla con su divergencia ó con su oposicion.

BASES GENERALES DE TODA

ENSEÑANZA.

Siendo pues la instruccion pública el arte de poner á los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes, la Junta ha creido que en la organizacion del nuevo plan de enseñanza la instruccion debe ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan. Por consiguiente, es

preciso dar á todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender á todos, y no negar á ninguno la adquisicion de otros mas altos, aunque no sea posible hacerlos tan universales. Aquellos son útiles á cuantos los reciben, y por eso es necesario establecer y generalizar su enseñanza, y es conveniente establecer la de los segundos, porque son útiles tambien á los que no los reciben.

La instruccion pues debe ser universal, esto es, extenderse á todos los ciudadanos. Debe distribuirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de su costo, la reparticion de los hombres sobre el territorio, y el tiempo mas ó menos largo que los discípulos puedan dedicar á ella. Debe, en fin, en sus grados diversos abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos, y asegurar á los hombres en todas las edades de la vida la facilidad de conservar sus conocimientos ó de adquirir otros nuevos.

De estos principios generales se deducen otras proposiciones de igual utilidad y certeza. Que el plan de la enseñanza pública deba ser uniforme en todos los estudios, la razon lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la Constitucion, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe. Lo contrario seria dejar la instruccion nacional y la formacion de la razon de los ciudadanos al capricho y á la extravagancia; seria perpetuar la discordancia repugnante que ha existido siempre en nuestras escuelas, y de aquí la divergencia de opiniones, las disputas acaloradas é interminables á veces sobre sutilezas frívolas ó ridículas, á veces sobre verdades tan claras como la luz. Esta uniformidad no se opone como muchos tal vez entenderian, á aquella mejora y perfeccion que van sucesivamente adquiriendo los métodos con los progresos que hace la ciencia misma. Al escoger las obras elementales que han de servir á la instruccion, es fuerza que sean preferidas aquellas que están á la altura de los conocimientos del día, y estas mismas deben ceder el lugar á cualesquiera otras que se publiquen después que sean mas perfectas y adelantadas. Demás que la libertad de la imprenta y

la de las opiniones pondrán siempre á los sabios que se dedican al cultivo y propagacion de los conocimientos humanos en disposicion de contribuir á la reforma y adelantamiento de los estudios.

Debe pues ser una la doctrina en nuestras escuelas, y unos los métodos de su enseñanza, á que es consiguiente que sea tambien una la lengua en que se enseñe, y que esta sea la lengua castellana. Convendrase generalmente en la verdad y utilidad de este último principio para las escuelas de primera y segunda enseñanza; pero no será tan fácil que convengan en ello los que pretenden que los estudios mayores ó de facultad no pueden hacerse dignamente sino en latin. Seria faltar á la gravedad del asunto y al decoro debido á vuestra Alteza ponerse á calificar del modo que merece ese guirigay bárbaro llamado latin de escuelas. Bastará decir que es un oprobio del entendimiento humano suponer que la ciencia de Dios y la de la justicia hayan de ser mejor tratadas en este ridículo lenguaje que en la alta, grave y majestuosa lengua española. Aun mucha parte de la enseñanza en estas mismas ciencias se hace generalmente en castellano. ¿Por qué no toda? Los pueblos sabios de la antigüedad no usaron de otra lengua que la propia para la instruccion: lo mismo han hecho, y con gran ventaja, muchas de las naciones en la Europa moderna. La lengua nativa es el instrumento mas fácil y mas á propósito para comunicar uno sus ideas, para percibir las de los otros, para distinguir las, determinarlas y compararlas. Todo lo que se pinta en el espíritu se pinta con sus colores; y el modo de desterrar para siempre las confusas nomenclaturas, las disputas frívolas, las sutilezas de las palabras, es que todos los principios, todas las definiciones, todas las explicaciones se hagan en aquella lengua en que mas fácilmente se conciben y se presentan hablados en el espíritu. Por último, el idioma español ganaria infinitamente en ello, puesto que á las demás dotes de majestad, color y armonía que todos le confiesan, añadirá la exactitud y el carácter científico, que en concepto de muchos no ha adquirido todavía.



Y no solo uniforme, sino tambien conviene que la enseñanza sea pública, esto es, que no se dé á puertas cerradas ni se limite solo á los alumnos que se alistan para instruirse y ganar curso. Aun prescindiendo de la razon general de ser muy pocas las cosas de utilidad comun á quienes convenga el secreto, todavía hay consideraciones que vienen á fortificar este principio en el objeto presente. Hay muchos deseos de aprender que, no pudiendo contraer las obligaciones de discípulo, tienen que agregarse á la clase numerosa de los oyentes. La semilla que esparce en estos la explicacion del maestro, si no se arraiga y produce tanto como en aquellos, no siempre es enteramente estéril; y el fruto, poco ó mucho, ligero ó grave, que así se cria, no hay derecho ni razon alguna para negarlo á quien lo desea. La emulacion, por otra parte, de los maestros y los discípulos crece y se aviva con esta clase de testigos. Estudian los unos mas, los otros enseñan mejor, y la instruccion pública no puede menos de ganar con una medida que, sirviendo de estímulo á los que aprenden y á los que explican, influye poderosamente en el buen cumplimiento de sus obligaciones respectivas.

Otra calidad que nos ha parecido convenir á la enseñanza pública es que sea gratuita. La generosidad española lo tenia determinado así en todas las universidades y estudios públicos, aun en los tiempos de arbitrariedad, opuestos á las luces y al saber. No quisieron nuestros padres degradar el noble y precioso encargo de los ministros de la instruccion haciendo sus lecciones mercenarias, y sujetando su subsistencia á las pensiones inciertas de los discípulos. Creyeron que esta especie de estímulo era demasiado bajo para la noble profesion de enseñar, y encargaron á la virtud de los maestros, á su pundonor, á su celo por el progreso de los estudios la exactitud y puntualidad en el cumplimiento de sus funciones. Si no lo hicieron generalmente así con las escuelas de primeras letras, fué quizá porque su número los espantó, y fué quizá tambien porque no dieron á este primer grado de instruccion social toda la consideracion y la importancia que en sí

tiene. La Junta ha creido que no convenia en la época presente hacer en esta parte mas novedad que la de franquear tambien estas escuelas de toda pension ó retribucion particular. Cabalmente en ellas es donde se proporcionan al hombre aquellos conocimientos que, siendo necesarios á todos, deben ser comunes á todos; y por consiguiente, hay una obligacion en el Estado de no negarlos á ninguno, pues que los exige en todos para admitirlos al ejercicio de los derechos de ciudadano. El resto de la enseñanza pública debe conservar la misma liberalidad que hasta ahora; y cualquiera disposicion contraria, sobre ser una alteracion perjudicial esencialmente al fomento de la instruccion, tendria muy poca consonancia con las miras benéficas y grandes que han inspirado á la autoridad el pensamiento y los deseos de reformarla y promoverla.

Otro, en fin, de los atributos generales que deben acompañar á la instruccion es el de la libertad, porque no basta que el Estado proporcione á los ciudadanos escuelas en que adquieran los conocimientos que los han de habilitar para llenar las atenciones de la profesion á que se dediquen, es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos en donde, como y con quien le sea mas fácil y agradable su adquisicion. No hay cosa mas libre que el pensamiento; el camino y los medios de formarlo y perfeccionarlo deben participar de la misma franquía; y si la instruccion es un beneficio comun á cuya utilidad todos tienen un derecho, todos deben tenerle tambien de concurrir á comunicarla. No se pone en duda ya que la perfeccion y la abundancia nacen de la concurrencia y de la rivalidad de los esfuerzos individuales, y que todo privilegio exclusivo, por naturaleza odioso, es destructor tambien por naturaleza de toda perfeccion y todo progreso en el ramo á que corresponde. En la instruccion seria mas absurdo y mas odioso todavía, puesto que la confianza sola, y la mas grande confianza, es la que debe mediar entre el que comunica la enseñanza y el que la recibe. Por otra parte, los establecimientos de instruccion deben ser como los de beneficencia: acude á ellos el

que los necesita, siendo libre á cualquiera recibir los auxilios que allí se proporcionan de la generosidad particular, cuando es tan dichoso, que la encuentra en su camino. En fin la libertad de enseñar, declarada á todos los que tengan discípulos que quieran ser instruidos por ellos, suple por la insuficiencia de medios para universalizar la instruccion, si se permite hablar asi. No pudiendo el Estado poner á cada ciudadano un maestro de su confianza, debe dejar á cada ciudadano su justa y necesaria libertad de elegirlo por sí mismo. Así las escuelas particulares suplirán en muchos parajes la falta de las escuelas públicas, y la instruccion ganará en extension y perfeccion lo que gane en libertad y en desahogo.

DIVISION Y DISTRIBUCION

DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA.

De cuantas divisiones se han hecho de los conocimientos humanos, la primera que se presenta al tratar de enseñanza es la que se deriva de la aptitud y capacidad de los sujetos en quienes se emplea. Una instruccion corresponde á los niños, otra á los adultos, otra, en fin, á los jóvenes; y aunque realmente en ninguna de las edades de la vida se deje de aprender por los que quieren instruirse, es cierto, sin embargo, que la accion directa y principal de la instruccion pública cesa en el momento que el hombre tiene perfeccionadas sus facultades y formada su capacidad para ejercer con fruto las diferentes profesiones de la vida.

Primera enseñanza.—De estas tres enseñanzas la primera es la mas importante, la mas necesaria, y por consiguiente aquella en que el Estado debe emplear mas atencion y mas medios. Mil veces se ha dicho que una nacion compuesta de individuos que sin excepcion supiesen leer, escribir y contar, seria mucho mas ilustrada, y sabria adquirirse mas medios de felicidad que otra en que, á igual ignorancia que la que se mira extendida por la generalidad de los ciudadanos, hasta en las naciones mas cultas, contase entre sus hijos muchos Arquímedes, Sócrates y

Homeros. Con efecto, el hombre que, viiendo en medio de una sociedad civilizada, carece de estos primeros elementos del saber, es un ser endeble y ciego, esclavo de cuantos le rodean; mientras que el que tiene ayudada su razon de estos tres poderosos auxilios ha adquirido un sexto sentido, por decirlo así, que para conducirse en la vida y gozar la plenitud de sus derechos le hace independiente hasta de los talentos mas sublimes.

La Junta ha creido que en este primer grado de instruccion la enseñanza debia ceñirse á aquello que es indispensable para conseguir estos fines. Leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de la aritmética, imbuir el espíritu en los dogmas de la religion y en las máximas primeras de la buena moral y buena crianza, aprender, en fin, sus principales derechos y obligaciones como ciudadano, una y otra cosa por catecismos claros, breves y sencillos, es cuanto puede y debe enseñarse á un niño, sea que haya de pasar de la primera escuela á otras en que se den mayores conocimientos, sea, como á la mayor parte sucede, que de allí salga para el arado ó para los talleres.

No ignoramos la extension que en diferentes planes de enseñanza se asigna á esta clase de escuelas, y que en algunas de las del reino, dirigidas por maestros hábiles y celosos, se amplía la enseñanza hasta dar algunos principios elementales de gramática castellana, algunas nociones de geografía, y tal cual conocimiento de la historia de España. Pero nos hemos hecho cargo tambien de cuán superficiales y cuán pobres son los conocimientos que en esta parte pueden adquirir los discípulos, cuán difíciles de grabarse en sus mentes infantiles, y por último, cuán fáciles de olvidarse, y por lo mismo, qué inútiles en los que han de aplicarse al instante á las ocupaciones laboriosas de la sociedad. No debe en esta parte tomarse por regla ni el aprovechamiento, extraordinario de este ú otro discípulo, que recibió de la naturaleza un entendimiento precoz, ni la habilidad y método sobresaliente de algun maestro particular.

La regla general debe ser la capacidad común de maestros y discípulos, para no imponer á unos ni á otros mas de lo que sus medios regulares alcancen, no sea que por exigir mas de lo que se puede, ni aun se consiga lo que se debe.

Una sola enseñanza podia tal vez haberse añadido á las indicadas arriba, que es la de los principios de la gramática castellana, así por la generalidad con que está anunciada en todos los planes y prospectos de educación primera, como por las plausibles razones de conveniencia y utilidad que la asisten á primera vista. Pero meditadas bien estas razones, y reguladas por el juicio y la experiencia, son menos sólidas que brillantes. Util ciertamente y bello seria que todos aprendiesen á hablar y escribir correcta y elegantemente su lengua propia. Pero esto solo se adquiere á fuerza de principios muy digeridos y de ejercicios muy continuados. Lo que un muchacho puede adelantar en esta parte es corregir los malos hábitos de pronunciación y de frase adquiridos en su educación doméstica, ó propios de la provincia en que ha nacido. Que los libros que aprenda, que las muestras que copie, que el maestro á quien oiga, todo le hable en lenguaje puro y correcto; y insensiblemente adquirirá estas dotes en el modo y grado que pueden adquirirse á su edad. Por el uso aprendió á hablar, por el uso aprenderá á hablar bien. Las reglas gramaticales ó el artificio del lenguaje de nada sirve decorado solo de memoria, y excede á su comprensión y alcances si le empeñan en que lo entienda; porque estas reglas, segun ha dicho un filósofo, resultados demostrados para el que sabe y ha meditado las lenguas, no pueden de modo alguno ser medios de aprenderlas para el que las ignora. Son ciertamente consecuencias, y sin hacer violencia á la razón no se le pueden presentar como principios.

Pero si en la generalidad de las escuelas este primer grado de instrucción debe estar limitado á los objetos arriba indicados, no por eso en los parajes en que la infancia necesita de una ampliación mayor de nociones elementales, para las profesiones á que ha

de dedicarse después, deberá estar privada de los medios de adquirirlas. Una aritmética más extensa, una geometría elemental sucinta, y unos principios de dibujo aplicables á las artes y oficios, son de utilidad mas conocida en aquellos pueblos en que por su vecindario ú otras circunstancias es mayor el número de niños que han de dedicarse á las ocupaciones de artesanos, menestrales y fabricantes. Por lo mismo, la Junta ha creído que la enseñanza primera debería ampliarse en estos pueblos á los conocimientos indicados, y proporcionar de este modo á los discípulos las disposiciones precisas para ejercer con mas inteligencia y mayor gusto las artes que han de ser después su ocupación y su patrimonio.

Establecida así la materia de la enseñanza en la instrucción primera, el objeto inmediato que se presenta es la distribución de las de escuelas. La naturaleza de esta instrucción, indispensable á todos los que hayan de ejercer los derechos de ciudadano; y la ley constitucional, que manda establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía, no dejan duda alguna sobre la extensión y generalidad que los legisladores quieren dar á los beneficios de esta primera enseñanza. En consecuencia pues de estos principios, hemos creído que debia establecerse por base que haya á lo menos una escuela de primeras letras en todos los pueblos que la puedan sostener; que en los que no, se reúnan uno, dos ó mas de ellos para costearla en comun, colocándola en el punto mas proporcionado para la concurrencia de los niños; que cuando la reunión no pueda verificarse cómodamente, ó no pueda sufragar al costo, la diputación de provincia les complete los medios que les falten; en fin, que en los pueblos de crecido vecindario haya una escuela por cada quinientos vecinos. De este modo la intención del legislador, que es de que todos los ciudadanos participen del beneficio de la primera enseñanza, se llena y se concilia con la situación de una muchedumbre de pueblos, cuya pobreza y cortedad de vecindario les impediria en la actualidad aprovecharse de esta benéfica resolución,

quedando siempre lugar de atenerse al contexto literal de ella, cuando sus medios se aumenten ó su situacion se mejore.

Los reglamentos particulares que se formarán después señalarán las calidades que han de acompañar á los maestros. La Junta ha creído que no debía determinar mas que una, que es la habilitacion por medio del exámen. En las escuelas públicas este requisito parece absolutamente necesario para que los nombramientos no recaigan en sugetos incapaces. Y si proponemos que el exámen se haga respectivamente en las capitales de provincia y en la del reino, es porque hemos creído que este era uno de los medios mas eficaces, aunque indirecto, de difundir desde el centro á las extremidades el buen gusto y la perfección de los métodos, que casi siempre adelantan mas en las capitales que en otra parte cualquiera.

En cuanto á la eleccion y separacion de estos profesores, no cabe duda en que una y otra corresponde á los Ayuntamientos, bajo las reglas que puedan después prescribirse, para evitar abusos. Puede considerarse este encargo como un ministerio de confianza que no puede ni debe ser desempeñado sino por hombres agradables á la muchedumbre que los emplea, y por consiguiente, es preciso dejar su eleccion á la mayor libertad posible. En cuanto á su dotacion, cree la Junta que debe costearse de los fondos públicos y no bajar del valor de cincuenta fanegas de trigo, graduados todos los sexenios por la diputacion de provincia segun el precio medio de un año regular. Podria parecer esta última indicacion ajena del principio que hemos adoptado de no descender á pormenores en la determinacion de estas bases generales; pero hemos creído que esta tenia demasiada importancia y trascendencia para omitirla; que era preciso señalar desde ahora á los maestros de primeras letras una subsistencia segura y decorosa en recompensa de sus penosos y útiles afanes; que era forzoso, en fin, salvarlos de la necesidad que una gran parte de ellos tiene ahora de distraer con otras ocupaciones menos dignas la noble profesion de

abrir á la infancia las puertas del saber y el camino de la virtud.

Al meditar y determinar la Junta estas bases principales de organizacion para la primera enseñanza, ha consultado mas á la utilidad y á la verdad que al brillo y vano aparato, bello á veces y agradable de leerse, pero imposible ciertamente de ponerse en ejecucion. Cuando por la generalidad que se haya dado á estas escuelas, cuando por su distribucion y arreglo conveniente, por el adelantamiento de los métodos y por los alicientes y aprecio dispensado á los maestros, se consiga que la gran mayoría de los españoles aprenda en ellas á leer, escribir y contar, y se imbuya de los principios que deben dirigir su creencia y su conducta como cristianos, como hombres y como ciudadanos, entonces estos establecimientos habrán correspondido perfectamente á su fin, y cuantos afanes y dispendios cueste el crearlos y sostenerlos serán dignamente invertidos y empleados.

Segunda enseñanza.—El objeto de este segundo grado de instruccion es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias, que son en la vida civil objeto de una profesion liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustracion general de una nacion civilizada. Nada puede decirse que habia entre nosotros menos bien ordenado que estos estudios preliminares. No se conocia, ni se pedia generalmente, mas preparacion para matricularse en las facultades mayores que alguna tintura mas ó menos superficial de la lengua latina, y algunas nociones de lógica, metafísica y moral, por lo comun absurdas ó viciosas. Parecia que mientras mas arduos é importantes eran los estudios á que el hombre aplicado habia de dedicarse después, menos necesidad tenia de enriquecer y justificar su razon con medios que le abriesen la senda á mayores y mas fáciles adelantamientos. Ningun gusto, ninguna crítica, ninguna regla ó práctica del método, ningun conocimiento de física, ninguna idea de historia natural ó civil, ningunos principios de moral pública.

Y sin estos requisitos, y otros tan indispensables como ellos, se pretendía que un estudiante fuese jurista, teólogo, canonista, médico, cuanto hay que ser, en fin. Así después resultaba que, á excepcion de algunos pocos jóvenes formados en establecimientos particulares mejor instituidos, ó que á fuerza de aplicacion y de fortuna lograban rehacer sus estudios, el resto, á pesar de las nociones que adquiria en la ciencia particular que habia cultivado, quedaba tan ignorante como al principio.

De aquí se originaba otro mal todavía mas trascendental, que era la indiferencia, ó por mejor decir, el desprecio que se tenia por los verdaderos conocimientos, por aquellas ciencias y artes que hacen la gloria y la riqueza del entendimiento humano y de las naciones civilizadas. Un matemático, un físico profundo, un humanista eminente, un sabio moralista y político no podian contender ni en aprecio ni en esperanzas con los que se llamaban hombres de carrera. Las meditaciones profundas y útiles de los unos, los brillantes y apacibles talentos de los otros, no les producian ventaja alguna en esta concurrencia. Juegos de niños, sueños de ilusos eran sus tareas, y el comun de los padres y el comun de los jóvenes se guardaban muy bien de hacer los gastos y emplear el tiempo en una clase de educacion que se apreciaba en poco, y poco ó nada podia producir.

La Junta pues, al fijar su atencion en este segundo grado de enseñanza, ha visto que de su buena y completa organizacion dependia en gran manera la mejora y progresos de la instruccion pública en el reino. Por lo mismo ha creído que debia componerse de una serie tal de doctrinas elementales, que el jóven al acabarlas saliese con el espíritu adornado y enriquecido de los conocimientos necesarios para emprender con fruto otros estudios mas profundos si se seguia la carrera de las letras, é en caso de no seguirla, para tener su razon y sus demás facultades intelectuales dispuestas y preparadas para percibir y disfrutar de cuanto bello y grande puedan producir los talentos de los otros. Consiguiente á la importancia de este objeto ha sido proponer

que para él solo se funden establecimientos nuevos que, con el nombre de universidades de provincia (denominacion que nos ha parecido conservar en obsequio de su antigüedad venerable y del respeto que comunmente lleva consigo), se ocupen solamente de imbuir á la juventud en estos principios tan necesarios, reuniendo en una escala mas completa y mas sistemática todo lo que antes se llamaba estudios de humanidades y de filosofía.

En la denominacion expresada va envuelta la idea de que estas universidades se han de distribuir en el reino de modo que los jóvenes puedan cómodamente concurrir á ellas sin necesidad de separarse á larga distancia de sus familias. La division actual de las provincias de la Península no presentaria el número de establecimientos que la Junta cree necesarios para el intento, contándose á universidad por provincia y estableciéndola en la capital respectiva de cada una, añadiéndose á este inconveniente el que resulta de la diferencia de su poblacion, y de la diversidad irregular de las distancias. Pero como de órden de vuestra Alteza se está trabajando actualmente tambien en una mas conveniente y arreglada division de territorio, la distribucion y colocacion de estos estudios deberá quedar pendiente hasta el resultado de esta operacion, y regularse enteramente por ella; por cuya razon la Junta se abstendrá de hacer mas indicaciones en esta parte.

Al disponer los diferentes estudios que comprende esta segunda enseñanza, hemos adoptado una de las divisiones mas generalmente sabidas de los conocimientos humanos, y los hemos clasificado en ciencias matemáticas y físicas, ciencias morales y políticas, y literatura y artes; ó lo que es lo mismo, estudio de la naturaleza y de las propiedades de los cuerpos, guiado por el cálculo y por la observación; estudio de los principios de buena lógica y buen gusto para la educacion y expresion de nuestras ideas en todos los ramos que comprende el arte de escribir; estudio, en fin, de las reglas que deben dirigir la voluntad pública y privada en

el ejercicio de los derechos y cumplimiento de las obligaciones. No pretendemos que esta division esté al abrigo de las objeciones y dificultades que se han hecho á las otras que se conocen; pero ella nos bastaba para nuestro intento, que era distribuir y completar las enseñanzas elementales, precisas para la instruccion del alumno, y su preparacion á los estudios que corresponden respectivamente á cada ciencia, aun cuando todas se presten un mutuo auxilio y tengan relaciones de analogía ó semejanza que las acerquen mas ó menos entre sí.

Al frente de esta enseñanza hemos puesto las matemáticas puras, así por su absoluta necesidad para el estudio de la naturaleza, como por la inmensa utilidad que sacan de ellas los demás conocimientos y una gran parte de las ocupaciones del hombre civil.

Comprendiendo en este curso la aritmética, la álgebra, la geometría y la trigonometría, los discípulos beberán de las ciencias exactas lo que necesitan saber para la parte de las artes mecánicas, de la arquitectura y de la agrimensura, que tienen relacion con ellas. Pero no es sola esta utilidad directa la que se intenta buscar, sino el influjo que estos estudios tienen en la formacion y direccion de la razon humana. ¿Quién es el que ya ignora las ventajas incalculables que produce el método matemático, de este método por excelencia, que, valiéndonos de los términos de una descripcion bien conocida, marcha derecha y rápidamente hácia su fin, descartando cuanto no sirve mas que á distraer; se apoya en lo que conoce para llegar con seguridad á lo que no conoce; no se desvía de ningun estorbo, no deja vacio ninguno, se detiene en lo que no puede ser entendido, consiente alguna vez en ignorar, jamás en saber á medias; y presenta el camino, sino de descubrir siempre la verdad de un principio, de llegar á lo menos con certidumbre hasta sus últimas consecuencias? Al modo que con el ejercicio se enseña á andar á los niños, así con el hábito de discurrir exactamente adquiere el juicio toda la rectitud y firmeza de que es capaz. Que los maestros desenvuelvan y apliquen á la inteligen-

cia infantil de sus alumnos la parte filosófica de este estudio; vendrá á ser una lógica práctica universal que sirva igualmente en adelante al hombre de estudio, al hombre de mundo, al artesano, al fabricante, al mercader; y que fortificando su razon con la costumbre de no ver en las cosas mas de lo que hay ó pueda haber en ellas, los liberte para siempre de ser juguetes del charlatanismo y de los errores.

Junto á este estudio, en la misma seccion ponemos cinco cursos respectivos á la física general, historia natural, botánica, química y mineralogía, y mecánica elemental: aplicados estos tres últimos al uso de la agricultura y de las artes y oficios que tienen una relacion directa y respectiva con ellas. La utilidad de estos estudios es tan visible, su influjo sobre las fuentes de la riqueza pública tan universal, que la Junta no molestará la atención de vuestra Alteza extendiéndose en su elogio ó engrandeciéndolo su importancia. Estas ciencias con respecto á la formacion del entendimiento le ofrecen un medio de ejercitarse sumamente fácil y extensivo á mayor número de jóvenes; porque ninguno de ellos, por poco talento que tenga, á menos de ser completamente estúpido, dejará de adquirir algun hábito de aplicacion siguiendo las lecciones elementales de historia natural ó de agricultura. Los beneficios de aplicacion á los usos de la vida son tan palpables como inmensos; y los filósofos, que siguen la marcha de sus progresos, preven ya la revolucion que su influjo práctico y directo va á causar en las artes, y hacen todos sus esfuerzos para que su conocimiento se difunda por todas las clases de la sociedad, á fin de acelerar esta época tan feliz.

Siguen en la seccion inmediata todos aquellos estudios que sirven para la adquisicion del arte de escribir, que explican los principios generales de las bellas artes, y enriquecen la memoria con los hechos principales de que se compone la historia de los pueblos del mundo. Aunque la lógica, considerada como el estudio analítico del entendimiento humano; y la historia, por sus aplicaciones morales y políticas, debieran tal vez colo-

carse en la tercera seccion, la primera, sin embargo, como arte de raciocinar, que debe servir de base y de preparacion para el escribir; y la segunda, como cuadro animado por la elocuencia y la imaginacion en que se representan vivamente los caracteres y costumbres de las naciones y de los individuos, tienen su lugar conveniente entre los estudios de literatura, y se asocian oportunamente á ellos. Por otra parte, la Junta no pretende en esta clasificacion ordenar los cursos irrevocablemente ni fijar el órden de estudios que debe hacer el alumno. En el plan que nos hemos propuesto nos basta indicar las doctrinas que debe comprender este segundo grado de enseñanza. En las unas su mismo objeto y su naturaleza les señala el órden en que deben adquirirse; y nadie, por ejemplo, entrará al estudio de la física sin haber antes aprendido las matemáticas, ni seguirá el curso de literatura sin haber antes estudiado su lengua y la latina, y la lógica. Al resto de las enseñanzas le designarán su lugar los reglamentos particulares, que se formarán después: por último, la distribucion y combinacion de estos estudios preliminares debè en gran parte depender de la disposicion particular, talento y miras de los discípulos mismos. Quién tendrá capacidad para seguir dos ó mas cursos á la vez, quién no podrá atender mas que á uno solo; este ha de dedicarse á la medicina, el otro al derecho, otro, en fin, á las letras ó á las nobles artes; y cada uno, teniendo que ordenar estos estudios preparatorios de diferente modo para llegar á su fin, prescindirá de los unos, tomará solamente la flor de otros, y seguirá con mas ardor y teson los que tengan mayor influjo en la profesion que ha de abrazar después.

Hemos creido conveniente reunir en un curso de dos años, y bajo el nombre genérico de literatura, lo que antes se enseñaba separadamente con el nombre de retórica y poética. Ningun humanista separa ya estos estudios, que tienen unos mismos principios y deben ir dirigidos á un mismo fin. Este es mas general todavía que la teórica particular y aislada de la poesía ó la elocuencia, á que se ha reducido generalmente el estudio en es-

tas clases hasta ahora. No es precisamente la formacion de poetas ú oradores lo que ha de buscarse en el estudio de la literatura: es la adquisicion del buen gusto en todos los géneros de escribir que se conocen; es el tacto fino y delicado que hace sentir y disfrutar las bellezas de composicion y de estilo que hay en las obras del ingenio y del talento; es, en fin, el instinto de encontrar en sus pensamientos y sentimientos habituales los medios de expresion que debe emplear para manifestarlos convenientemente. Así el curso de literatura, aun con la mayor extension que bajo este aspecto adquiere, es mas breve que lo que á primera vista aparece. Pocos preceptos, y muchos y bien escogidos ejemplos, que puedan fijar la atencion del discípulo y ejercitar su crítica y su juicio: á esto es á lo que en nuestro concepto debe atenerse un profesor de bellas letras, dejando á la sensibilidad, á las pasiones y al amor de la gloria el cuidado de perfeccionar después los estudios, de encender el fuego y desplegar las alas al ingenio de los que están llamados por la naturaleza á enriquecer el imperio de las artes y de las letras.

Hemos unido á la enseñanza de la literatura la de la historia. En primer lugar porque no hay ninguna disparidad repugnante entre las dos, en segundo, por el atractivo que tiene el estudio de la historia, y por su facilidad para los que ya han formado y enriquecido su entendimiento con los conocimientos anteriores; en tercero, en fin, por la necesidad que habia en nuestro dictamen de economizar cátedras en establecimientos que han de multiplicarse tanto como las universidades de provincia. Movidos de estas consideraciones, hemos creido conciliarlo todo proponiendo que los elementos de la historia general, ó el cuadro en grande de las revoluciones, de los imperios y de la civilizacion de las naciones del mundo, sea lo que termine estudio de la literatura y esté á cargo de los mismos profesores.

A esta clase pertenece tambien, por su objeto y aplicaciones, la enseñanza del dibujo natural y científico, con que se termina en nuestra tabla. Las ventajas que de la genera-

lizacion de este estudio resultan son infinitas; porque, aun prescindiendo de su necesidad para los que han de dedicarse después á las nobles artes y al ejercicio práctico de las ciencias físico-matemáticas, todavía para los que no adquieran mas que un uso débil ó mediano de este ejercicio tiene mil aplicaciones útiles en la vida civil: perfecciona el uso de uno de los sentidos principales, y enseña á distinguir á primera vista las bellas formas, de las formas incorrectas, y á juzgar sanamente de todas las artes que dependen inmediatamente de la delineacion.

La tercera seccion de esta enseñanza comprende los elementos de aquellos estudios que nos dan á conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones, sea como individuos, sea como miembros de una asociacion formada para adquirir y asegurar la felicidad comun de los que la componen; sea, en fin, como sociedad que está en relaciones con otra sociedad. Los unos enseñan los principios de la moral privada, los otros de la moral pública, y son conocidos vulgarmente con el nombre de ética ó de filosofía moral, de derecho natural, de derecho político y derecho de gentes. La importancia que estos conocimientos tienen se mide por la ojeriza con que los miran los tiranos; ni cómo es posible que estas fieras con figura humana, á cuya vista los hombres son un rebaño destinado á satisfacer sus caprichos y sus pasiones, dejen de aborrecer unas ciencias que enseñan el verdadero objeto y fin de la sociedad, los límites del poder en los que mandan, los derechos que asisten á los que obedecen, y la contradiccion eterna en que se hallan con la felicidad pública el despotismo y la arbitrariedad? La ética sola, como limitada á los oficios particulares de los hombres en sociedad, era la que desde muy antiguo se conocia en nuestros estudios; los otros ramos pertenecientes á la moral pública fueron desconocidos hasta pasados los dos tercios del próximo siglo, en que se fundaron cátedras de derecho natural y de gentes en algunos establecimientos de instruccion. Pero aunque esta enseñanza se daba por libros imperfectos, y aunque los maestros, conteni-

dos por la autoridad, no se atrevian á desenvolver los principios y establecer sus consecuencias con aquella noble energía que inspiran la verdad y la libertad, todavía nuestra corte, asustada con las convulsiones de la Francia, y temerosa del influjo que podia tener en los ánimos esta enseñanza, aunque imperfecta, mandó cerrar sus cátedras, y no tuvo vergüenza de dar al mundo el testimonio irrefragable de que el sistema de su administracion era incompatible con los principios de derecho natural, y por consiguiente, de orden. Gracias, empero, al grande atractivo que tienen estos estudios, y á la aplicacion y talentos de los particulares, no han faltado en España luces y principios para establecer veinte años después esta noble institucion, que entonces hubiera sido delito imaginar y crimen de muerte proponer: institucion que, afianzando en sus bases nuestra libertad política y civil, nos ha restablecido en la dignidad de hombres, y nos asegura nuestra prosperidad y nuestra gloria mientras tengamos la dicha de sostenerla como ley fundamental.

Llegado es pues el tiempo de restablecer los estudios morales y políticos al esplendor y actividad que se les debe, de generalizarlos cuanto sea posible, de unir á ellos el estudio y la explicacion de la Constitucion española, que es una consecuencia y aplicacion de los principios que en ellos se enseñan. De aquí en adelante el español que, examinando las leyes que le rigen, vea su bondad, su utilidad y su armonía con esos principios eternos de justicia natural, las observará por amor y reverencia, y no precisamente por la sancion que llevan consigo; porque cuando es esta sola la que las hace obedecer, entonces parece que se apoyan mas en la fuerza que en la voluntad, y que se presta á la justicia el apoyo de la tiranía. Harán mas todavía estos estudios: enseñarán á distinguir en las instituciones políticas y civiles lo que es consecuencia de la equidad natural, de los medios mas ó menos bien combinados, para asegurar su observancia y su ejecucion. El ciudadano amará las unas como dictadas por la justicia, los otros como inspirados por la

prudencia; y combinando la consagracion completa del ánimo á leyes que se aprueban, con el respeto y apoyo exterior que debe á las que considera viciosas é imperfectas, al mismo tiempo que las ame, aprenderá á juzgarlas y á perfeccionarlas.

Por último, el conocimiento de los objetos que constituyen la riqueza, poder y fuerza de una nacion; y el estudio de los principios que deben seguirse para tener siempre expeditos y abundantes los canales de su prosperidad son tan necesarios en el sistema de la instruccion política, y tienen tan grandes y tan útiles aplicaciones, que no podia dejarse incompleta la enseñanza en esta parte; y la Junta ha creido que debia terminar esta tabla de los estudios preparatorios de la juventud española por una cátedra en que bajo la direccion de un solo profesor se estudien los principios sistemáticos de las dos ciencias conocidas con el nombre de estadística y de economía política.

En cada una de estas universidades ha de haber una biblioteca, un gabinete de historia natural, otro de instrumentos de física, otro de modelos de máquinas, un jardin para la botánica y agricultura, una sala ó dos salas de dibujo; limitando estas diferentes colecciones á los objetos de utilidad general y á los peculiares de la provincia, para no sobrecargar estos establecimientos con un lujo costoso ciertamente, y en gran manera superfluo. Estos medios son absolutamente necesarios para la enseñanza de esta clase de universidades; y como deben el gabinete y la biblioteca ser públicos, los curiosos, aun sin ser estudiantes, podrán tambien sacar de estos depósitos algunas luces útiles, aprovechándose de las ilustraciones que los que tengan cuidado de ellos ó los profesores no les dejarán de dar á veces.

No se disimula la Junta las diferentes dificultades que se opondrán á este plan. La primera quizá será el de considerar el conjunto de estudios que en él se proponen por un lujo de instruccion propio para producir sabios á medias, que, aspirando á saber muchas cosas, no saben ninguna bien. Estas declamaciones sobre el semisaber, superficialidad y otras de-

signaciones despreciativas, son frecuentes en la boca de los pedantes, que se sirven de ellas para justificar su pereza ó para dar importancia y fuerza á sus pretensiones. Seria preciso antes de todo determinar bien el defecto contra que declaman. «El saber la mitad de las cosas que hay que aprender en una ciencia no es peligroso, si aquella mitad se sabe bien; lo que es malo es no saber ninguna cosa sino á medias. Por poco extendidas que sean las nociones que se tienen en cualquiera ramo de instruccion, como sean claras y precisas, y su idea en la mente sea bien profunda y bien despejada, pueden sin duda ser útiles, y jamás perjudiciales, pero cuando el entendimiento no percibe los resultados de los principios sino entre nieblas; cuando, sin haber recorrido la cadena que los une entre sí, quiere crearse una explicacion, entonces es cuando por inducciones falsas y analogias aparentes se precipita en una serie de paralogismos vergonzosos. El hombre que está acostumbrado á no satisfacerse sino de lo que concibe con claridad, y á no repasar sino sobre ideas claras y completas, por muy corto que sea el número de ellas que posea, tiene bastante para resistir el charlatanismo, que se hace traicion á sí mismo, por la oscuridad en que se envuelve.»

Estas consideraciones de un matemático filósofo, acostumbrado á examinar y apreciar los progresos y efectos de la enseñanza pública en todos sus ramos, podrán convencer quizá á estos hombres descontentadizos. Por lo demás, nosotros no intentamos que los jóvenes recorran toda esta cadena de estudios en la segunda instruccion ni ponemos tampoco un coto al tiempo que han de gastar en ellos. Hemos querido si asociar los elementos de las ciencias físicas y matemáticas y los de las ciencias morales y políticas á los de las bellas letras; y en esta reunion nos hemos propuesto que nuestro plan, ya muy conforme con el de algunas universidades del norte de Europa, llenase las condiciones que los filósofos del siglo pasado pedian en los establecimientos de instruccion, presentando una enseñanza completa, cuyas partes todas fuesen útiles y pudiesen reventarse ó sepa-

rarse al arbitrio de los que hubiesen de recibirla.

Mayor dificultad para la ejecucion se presenta en la escasez de profesores y de libros elementales. En ciencias, las unas poco cultivadas y las otras casi enteramente desconocidas, ¿cómo encontrar la porcion de maestros hábiles que se necesitan para llenar y dirigir esta muchedumbre de enseñanzas? Cómo hallar á la mano libros doctrinales en español propios para servir de texto en ellas, cuando otras naciones, llenas de tratados científicos, se quejan de la falta de elementos para enseñar? Estas dificultades, sin embargo, no deben desalentar á la autoridad para la ereccion de unos institutos tan útiles. No es, en primer lugar, necesario, y quizá sería dañoso, verificarlo todo á la vez: se puede proceder á plantear estas universidades, primero en la capital, y despues en los parajes en que, por la mayor concurrencia de luces ú otras circunstancias favorables, sean mas á propósito para establecerlas con esperanza de mas pronto y feliz éxito. Los estudios mas amplios que se han de establecer en la capital proporcionarán nosolo discípulos, sino maestros; el aprecio, las recompensas y dotaciones señaladas á esta carrera estimularán á muchos, dedicados hasta ahora al estudio como curiosos, á cultivarle tambien con el objeto de enseñar, y poco á poco con estos medios y otros que podrán ponerse en obra se tendrán profesores á quienes encargar la enseñanza. Lo mismo sucederá con los libros elementales: en la imposibilidad de tener á la vez los que se necesitan, es preciso aprovecharse de los menos malos que haya por de pronto, y esperar su perfección y su abundancia del tiempo, de la concurrencia y de los premios con que la direccion de Estudios y la autoridad alentarán á los escritores para que se dediquen á la composicion de esta clase de obras: beneficio el mas grande, el mas importante que pueden hacer á su nacion.

Por último, para recoger el fruto que se pretende de estas instituciones no basta que la planta de sus estudios sea completa, los maestros hábiles, los libros claros, metódicos y precisos; es necesario además que un siste-

ma de organizacion bien y fuertemente combinado dirija la enseñanza y la vigile. En ningun tiempo de la vida está el alma mas propensa á distracciones, y su misma vivacidad la lleva fácilmente de un objeto á otro sin dejarla ocupar seriamente de ninguno. Débese pues aspirar á excitar y cultivar la atencion de los alumnos por todos los medios que sean dables en una disciplina exacta y severa. La enseñanza deberá ser continuada en todo el año, la asistencia rigurosa, pocas fiestas mas que los domingos, la hora y duracion de cada leccion prescritas y puntualmente observadas. El discípulo, dependiente y sumiso al maestro en todo lo que pertenece á la instruccion, estará sujeto á los medios de correccion que se establezcan, compatibles con el decoro de los estudios y con el respeto que se debe á los hombres aun desde niños. En fin, los exámenes públicos, celebrados al fin de cada curso delante de las autoridades políticas, han de ser una verdadera prueba, y no una vana formalidad, manifestándose por ellos de un modo constante y cierto el aprovechamiento y talentos de los discípulos, y el cumplimiento y habilidad de los maestros.

Tercera enseñanza.—A proporcion de lo que se sube en la escala de la instruccion se va haciendo menos general y se extiende á menos individuos. Ya la tercera enseñanza, que comprende aquellos estudios que son absolutamente necesarios para los diferentes estados de la vida civil, respecto de la universalidad de la instruccion primera y de la generalidad de la segunda, puede considerarse como particular. Por esto los establecimientos en que se proporciona deben ser menos, aunque de tal modo distribuidos, que su localidad ofrezca á todos los jóvenes que quieran dedicarse á cultivar cualquiera de estas facultades una igual proporcion y facilidad para adquirirla.

De veinte y dos que eran las universidades en la península española fueron suprimidas once por un decreto dado en tiempo del rey Carlos IV. Aun de estas once considerados los límites á que quedan reducidas en el nuevo plan, sobran algunas, y puede cómo-

damente fijarse en el número de nueve para la Península, y una en Canarias, donde no la ha habido hasta ahora, y donde parece necesario erigirla en beneficio de la educación de aquellas islas. Salamanca, Santiago, Búrgos, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla y Madrid han parecido que debían ser los sitios en que se establezcan, así por la casi igual distancia que hay entre estos pueblos, como para aprovechar los medios de instrucción ya acopiados en los más de ellos: consideraciones á que puede añadirse el respeto y la veneración que algunos se merecen por su celebridad literaria y su casi inmemorial posesión de ser templos de enseñanza.

Otra innovación nos ha parecido que convenía hacer en estos estudios mayores, que es separar de ellos la enseñanza de la medicina, y colocarla en colegios ó escuelas especiales, destinados á la instrucción de la juventud en los diferentes ramos del arte de curar. Esta enseñanza no puede estar bien sino unida á grandes hospitales que le sirvan, por decirlo así, de campo de ejercicio y de teatro. Allí es donde el número inmenso de enfermedades y la diversidad de sus síntomas presentan á veces en un mes, en una semana y en un día, la utilidad y el beneficio de la experiencia de un siglo; allí los discípulos con el ejercicio de cuidar de los enfermos se preparan y se disponen á asistirlos bien en adelante; allí es donde casi al mismo tiempo aprenden á recetar, preparar y aplicar los remedios, y donde viendo practicar el arte en toda su extensión, se instruyen suficientemente en todas sus partes, aun cuando después no se dediquen más que á una. Ahora bien; esta proporción no la ofrecen todos los pueblos donde quedan establecidas las universidades mayores, los cuales, atendido su vecindario, no pueden tener grandes hospitales. Y si á estas consideraciones se añade la de los pocos progresos y notorio atraso en que estos estudios se hallaban en las universidades, á pesar de los laudables esfuerzos que alguna de ellas ha hecho para mejorarlos y plantearlos bajo un buen sistema; si se observa la insuficiencia de la instrucción que de allí sacaban los estudiantes, comparada

con la de los discípulos de los colegios destinados á esta enseñanza, resultará que nada pierden las universidades en que se separen de ellas unos estudios en que no habían de hacer grandes progresos, y que conviene mucho á la salud y á la conveniencia pública que queden exclusivamente asignados á los establecimientos en que se les ha visto prosperar con mayor fruto.

Las enseñanzas pues destinadas en nuestro plan á las universidades mayores son la teología y el derecho, con los estudios auxiliares, y los estudios comunes á una y otra. Damos el nombre de auxiliares á los conocimientos que proporcionan las lenguas, la historia y las antigüedades, y sirven tanto para la instrucción sólida de las dos facultades; y el de comunes al estudio del derecho público eclesiástico, de las instituciones canónicas y de la historia de la Iglesia, que, atendido nuestro sistema político y religioso, puede decirse son de igual necesidad para el teólogo que para el jurista, y no parece que deben constituir una facultad separada. Superflua sería, igualmente que prolifica, la expresión de las razones en que se funda cada una de las enseñanzas propuestas en nuestra tabla. Ellas son evidentes y notorias á cualquiera que ha saludado estas ciencias y tiene alguna noción de estudios; y nadie, por ejemplo, verá que terminamos los estudios teológicos por una cátedra de liturgia, de práctica pastoral y ejercicios de predicación, sin conocer al instante la analogía que esta institución tiene con la de fórmulas y práctica forense en el estudio del derecho, y más que todo, la necesidad de instruir á los jóvenes que han de dedicarse después al ejercicio pastoral en los principios y objeto habituales de la predicación, y en aquellas máximas de consolación y de paz que deben dirigir á los párrocos en la administración de los sacramentos y en el gobierno de sus iglesias.

Podrá acaso parecer institución más lujosa que útil la enseñanza de historia literaria que se propone en la tabla á cargo de uno de los bibliotecarios, y se dirá que, reducido el ámbito de la enseñanza en las universidades á los límites que aquí se señalan

poco provecho podrá resultar de aquella cátedra. Pero, en primer lugar, esta reducción es menor en la realidad que lo que á primera vista aparece, puesto que no habrá pueblo en que con la universidad mayor no se establezca la de provincia; y debiendo formar entre las dos un establecimiento solo, ya se verifica en un mismo punto la concurrencia de luces y de discípulos suficiente para proporcionar útil aplicación á la enseñanza propuesta. Es verdad que los catedráticos darán á sus discípulos una idea del origen, progresos y estado de la ciencia ó arte que profesan; pero esto necesariamente ha de ser muy por encima. Su principal objeto es enseñar la parte doctrinal ó dogmática del ramo de que están encargados, y aun cuando hagan indicación de los autores que han escrito de él con mas suceso, muchos tienen que omitir, muchos libros y descubrimientos que pasar en silencio, los cuales si bien de menos brillo é importancia, no han dejado por eso de contribuir esencialmente á facilitar los progresos de la ciencia y al lustre de los hombres eminentes que la han cultivado después. Un curso de historia literaria y de bibliografía suplirá ventajosamente esta falta. En él los discípulos verán mejor el enlace de unas ciencias con otras, la manera cómo se han auxiliado para su adelantamiento recíproco, las disputas, las pasiones, los errores que las ha hecho progresar ó retroceder, y se acostumbrarán á aquellas reflexiones generales y abstractas que forman la metafísica de las artes y de las ciencias, á las cuales su reunion histórica da mas claridad, mas fuerza, y sobre todo mayor interes. Los discípulos de diferentes enseñanzas se reunirán en esta, y su concurrencia allí será un nuevo motivo de emulación generosa y de adelantamiento. Ansiosos de saber, y todavía inciertos del objeto á que deben entregar su aplicación y sus talentos, el cuadro de los conocimientos humanos desplegado á sus ojos con grandiosidad y viveza les dará ocasión y oportunidad de elegir con acierto el ramo de saber que ha de ser en adelante el noble alimento de su curiosidad y de sus tareas. Por último, muchos de ellos, situados lejos de la capital,

donde de ordinario suele estar el centro de las luces, no podrán cómodamente seguir la marcha del espíritu humano y estar siempre á la altura de los conocimientos; pero en la cátedra de historia literaria hallarán siempre el modo aproximado de conseguir uno y otro, y el conocimiento de los medios que les excusen trabajo y tiempo para llegar á la verdad.

Hemos puesto en una base la preparación de estudios que deben llevar los jóvenes que han de matricularse en cualquiera de las facultades que se enseñan en la universidad mayor. Esta preparación es de ocho cursos para el teólogo y nueve para el jurista, y en ellos han de tener adquiridos los conocimientos de ciencias exactas, de ciencias morales y de literatura, que contemplamos precisos para entrar á estudiar con fruto la ciencia que han de cultivar. A muchos parecerá tal vez excesiva y larga esta preparación, sin hacerse cargo de que nuestros estudios han pecado hasta ahora principalmente por falta de cimientos, y que esta era la causa del mal gusto que habia en la enseñanza, del poco aprovechamiento que se sacaba de ella, y de la necesidad en que se veian después los que querian saber algo, de rehacer sus estudios, y aprender cuando grandes lo que se les debió enseñar cuando niños. Y ¿cuál es el estudio preparatorio que podremos rayar para economizar tiempo y trabajo á los alumnos? ¿Será el de la aritmética y geometría, el de la gramática castellana, el de la historia, el de la geografía, el de derecho natural? ¿Cuál de ellos hay que no sirva para desenvolver y corroborar la razon del que se dedica al estudio? ¿Cuál superfluo de aprender? ¿Cuál, en fin, no es vergonzoso de ignorar?

El resto de cuanto pertenece á las universidades mayores es objeto de los reglamentos particulares. Estos determinarán el modo de organizarlas como cuerpos, el arreglo y distribución de la enseñanza, las horas, los cursos, los exámenes, la forma, en fin, y solemnidades de las diferentes calificaciones de los estudiantes ó llámense grados mayores y menores. Esto y otros pormenores no cree la Junta que sean de su comision, ni tiene en la

mano las noticias y luces necesarias para proponerlos con conocimiento; y solo añadirá en esta parte algunas indicaciones sobre la universidad Central, que, por la mayor escala de sus estudios, pide una atención separada.

En los establecimientos propuestos hasta aquí se ha consultado principalmente á la necesidad y conveniencia general de los que aprenden. Mas si esto basta para los hombres, no basta para la ciencia, la cual en alguna parte ha de ser explicada y manifestada con toda la extension y complemento que es necesario para instruirse en ella á fondo. Si los mas de los que estudian lo hacen para procurarse una profesion, hay bastantes tambien que estudian con solo el objeto de saber, y es preciso á estos ampliarles la enseñanza de manera que puedan dar el alimento necesario á su curiosidad y sus talentos en cualquiera ramo á que hayan de dedicarse. Pero como esto verdaderamente es un lujo de saber, no conviene multiplicar los institutos de esta naturaleza, que necesariamente son muy costosos. Basta que haya uno en el reino, donde todas las doctrinas se den con la ampliacion y extension correspondiente á su entero conocimiento, y adonde puedan ir á beberlas los que tengan la noble ambición de adquirirlas por entero.

Ni es solo limitada la influencia de esta institucion á la utilidad que dispensa á esta clase de personas. Ella es necesaria tambien para la conservacion y perfeccion de la enseñanza en los establecimientos esparcidos por las provincias. Allí tendrán siempre un centro de luces á que acudir y un modelo sobresaliente que imitar. Allí se perfeccionarán los métodos, se analizarán las doctrinas, se acrisolará el buen gusto. Allí, en fin, se formarán no solo discípulos aventajados, sino tambien hábiles profesores, sirviéndoles como de escuela normal de enseñanza pública, donde se formen en este arte tan difícil y tan necesario.

Siendo tales los caracteres y objeto de esta institucion, en ningun punto debe estar situada sino en la capital del reino. En estos parajes es siempre mayor la concurrencia de

luces y de talentos. La emulacion, la ambicion, el movimiento y la agitacion que reina siempre cerca de los depositarios del poder supremo, llaman á ellos á todos los espíritus sobresalientes, que estimulados y animados de mil resortes diversos, se desenvuelven allí y se desplegan con mas fuerza y energía que en otra parte alguna. Nuestra capital además presenta muchos medios de instruccion é institutos de enseñanza, esparcidos á la verdad sin uniformidad y sin orden, pero que, reunidos y bien organizados, dan mas que promediado el camino para verificar la institucion. No cabe pues duda que allí es donde debe colocarse y establecerse el centro de luces y el modelo de enseñanza para la instruccion pública de la monarquía.

La planta de sus estudios debe ser igual en todo á la de las demás universidades, así de provincia como mayores. Por manera que un jóven pueda hacer allí su carrera literaria en la forma y orden mismo que en los otros establecimientos. Pero sus diferentes enseñanzas tendrán las adiciones que presenta la tabla que va adelante para los que quieran completar su instruccion en los ramos que comprende. Así, á la clase de ciencias exactas, físicas y naturales se añaden doce cátedras mas, en que se debe proporcionar la enseñanza de todas las aplicaciones del cálculo, y de cuanto la análisis, la observacion y la experiencia han descubierto en el estudio de la naturaleza; siete á la clase de lenguas y literatura, tres á la de ciencias eclesiásticas, y dos á la del derecho. Al hacer este aumento nos ha parecido que cualquiera economía, cualquiera reparo, era una mezquindad indecorosa, un verdadero robo hecho á la instruccion, tratándose de crear un foco grande y comun para esparcir y extender las luces en toda la monarquía. Así, en vez de suprimir ninguna de las enseñanzas que comprende la tabla en este artículo, creemos que con el tiempo se añadirán algunas, que ahora nos hemos abstenido de proponer, atendido el estado de la ilustracion actual.

El resto de las facultades y profesiones que corresponden á la tercera enseñanza se dará

en los colegios y escuelas particulares que hay ya fundados particularmente para ellas ó que se pueden instituir de nuevo. La Junta no ha querido, en el artículo que las corresponde, indicar en general mas que el objeto de estas escuelas especiales, su número y su localidad. Para esta especie de circunspeccion ha tenido presente que en la mayor parte de estos colegios, ya conocidos, la planta de estudios y sistema de enseñanza están fundados sobre buenos principios, y que, por consiguiente, no había necesidad de tocar á ellos; que para cualquiera reforma, adición ó alteracion parcial que conviniese hacer era mejor meditarla con asistencia ó á propuesta de los profesores de la facultad respectiva; que, en fin, estos mismos, en los reglamentos particulares que habrán de hacerse para uniformar el sistema de instruccion en la parte que corresponda á cada ramo, dirán cuáles estudios preparatorios debe llevar ya hechos el alumno que aspire á aprenderle.

En cuanto al número y localidad de estos institutos, hemos llevado por principio el conservar lo que hay establecido, y distribuirlos segun la importancia y necesidad de sus enseñanzas, combinadas con el costo que han de tener los establecimientos. Por esta razon se asignan cinco grandes escuelas á la medicina y cirujía reunidas, cinco á las nobles artes, cinco á la enseñanza del comercio, tres á la astronomía y navegacion, dos á la agricultura experimental, dos á la geografía práctica, uno á la música, otro á la veterinaria. Los ya conocidos se dejan en el paraje en que hoy están; los que se proponen nuevos se sitúan en los sitios donde parece mas análoga y mas oportuna la enseñanza. Así, se colocan las escuelas de comercio en los parajes en que esta profesion es mas comun, y por consiguiente hay mas necesidad de saberla por principios; las dos grandes escuelas de agricultura en el norte y en el mediodía del reino, porque así el plan de sus observaciones y experimentos se arreglará al diferente sistema de labores y de producciones que debe exigir necesariamente la diferencia de clima y de terreno. La enseñanza de la música, como arte en que influye tanto

la concurrencia, el gusto, y aun el lujo, en la corte; y allí mismo el depósito geográfico, que se puede calcar sobre el mismo plano que con tan feliz éxito sirvió para el de la hidrografía. En fin, la academia de Nobles Artes, que se añade á las ya establecidas, se coloca en Sevilla, emporio en otro tiempo de las bellas artes en España; patria, escuela, domicilio de Velazquez y de Murillo, y donde, á pesar del olvido y abandono en que se han dejado estos estudios, respira todavía la aficion y aun el genio que los animaba.

Sentadas así las bases principales de la division y distribucion de la enseñanza, pasa la Junta á hacer algunas indicaciones sobre medios de instruccion y sobre la direccion y gobierno de los estudios públicos.

MEDIOS Y DIRECCION

DE LA INSTRUCCION PÚBLICA

Maestros, libros, métodos, pensiones, recompensas, fondos, direccion y gobierno, son los medios de que necesita la instruccion pública para organizarse y marchar. Los libros y los métodos, como objetos particulares que deben examinarse y determinarse después de aprobadas y planteadas las bases generales, no corresponde al plan que se ha propuesto la Junta. En cuanto á maestros ha creído que solo debía fijar su atención el modo de asegurar su capacidad, su independencia y su subsistencia. La primera se conseguirá no dándose las cátedras sino por oposicion y por el órden riguroso de censura; la segunda, no pudiendo ser separado un maestro de su cátedra sino por causa justa y competentemente aprobada; la tercera, en fin, dotándolos suficientemente para que puedan vivir con comodidad y decencia, y asegurándoles una jubilacion decorosa con que descansen y vivan cuando hayan cumplido el tiempo de su enseñanza: bases todas tres de una necesidad tan absoluta y de una justicia tan evidente, que seria ofender al respeto público detenerse á probarlas en el reinado de la verdad, de la libertad y de la justicia.

Una cosa proponemos en esta parte, que se extrañaria tal vez como una grande inno-

vacacion opuesta, si no á los privilegios, por lo menos á la costumbre de casi todos nuestros institutos literarios. Esto es, que las oposiciones á todas las cátedras del reino se hagan en Madrid ante el cuerpo examinador, que se nombrará todos los años por la direccion general de Estudios. Las razones que nos han persuadido esta institucion son las siguientes: primera, que estableciendo un centro comun de oposicion y de exámen, se asegura mayor concurrencia de aspirantes, y con ella una oportunidad y facilidad mayor de hacer buenas elecciones; segunda, porque en un objeto de tanta importancia se destruye así el espíritu de cuerpo y de provincia, que casi siempre influye para no admitir á oposicion ó no hacer justicia en ella á los concurrentes que vienen de otras partes y no han sido formados en la misma universidad ó en los mismos estudios; tercera, porque, siendo la capital el centro comun de las luces y el paraje donde han de estar mas adelantados el gusto, la crítica y la ciencia del método, todo el que aspire á conseguir una cátedra dirigirá y modelará sus estudios y su preparacion segun la altura y sistema en que se hallen los conocimientos allí; y en esto adelantan la ciencia en progresos y la enseñanza en uniformidad; cuarta, en fin, porque de esta especie de circulacion de hombres instruidas y capaces resulta conocerse mayor número de ellos en el gran teatro donde se les emplea; y muchos con motivo de la oposicion se harán distinguir tanto por sus talentos y conocimientos, que sean llamados á destinos y comisiones diferentes en que sirvan al Estado con ventajas iguales ó mayores. Junto á estas consideraciones no nos ha parecido que merecian atencion ninguna las que pueden alegarse en contrario, tomadas ya de la conveniencia económica de los individuos, ya de un caso muy particular, que por su rareza misma no debe tener cabida tratándose de una disposicion general. Así que por todas razones creemos que en semejantes concursos esté afianzado en gran parte el logro de la reforma que se intenta.

Con el mismo objeto nos parece que no deben omitirse aquellos medios que sirvan

mejor á excitar la aplicacion de los maestros para sacar discípulos sobresalientes, y la emulacion de estos para hacerse tales. La Junta, despues de haber meditado detenidamente en este punto, ha creido que la recompensa de los primeros debia ser de tal naturaleza, que reuniese el decoro con la utilidad, y las dos cosas con la dignidad de la profesion. Las recompensas puramente pecuniarias, como que envilecen el ánimo del que las recibe; las condecoraciones y honores que se toman de otras clases de la sociedad, como, por ejemplo, conceder á un catedrático los honores de magistrado, es hacer menos la profesion de enseñar, que debe tener su mayor recompensa en su misma estimacion. Así, hemos creido que una disminucion de los años de enseñanza concedida á los maestros que en un tiempo determinado hayan dado mas discípulos sobresalientes, era el premio mas á propósito para recompensar su habilidad y sus desvelos. En el caso de que todavía quieran seguir en su útil y digna ocupacion, podrá desde entonces y mientras duren en la enseñanza, señalarseles en aumento de dotacion igual al tercio de la jubilacion que han de disfrutar después, consiguiéndose así el recompensarlos sin perder tan pronto los buenos efectos de su laboriosidad y de su celo.

En cuanto á los discípulos, ha parecido á la Junta que debian animarse sus talentos y excitar su emulacion con pensiones que se diesen á los mas sobresalientes de cada universidad de provincia para seguir sus estudios en la universidad Central, y á los de esta para salir fuera del reino y adquirir en las naciones sabias de la Europa el complemento de la instruccion en que hubiesen sobresalido. El número de estas pensiones, su duracion, su cuota, el modo, en fin, de conseguir las, van determinados en las bases. Quizá se advertirá que no se ha alargado tanto la mano como al parecer pedia esta clase de disposicion. Pero hemos tenido presente que estas pensiones son premios, y los premios para ser estimados y producir su efecto deben no prodigarse mucho; hemos también reflexionado que el Estado, en pro-

porcionar gratuita la enseñanza á todos los ciudadanos, hacia todo lo que debia y podia en favor de la instruccion; que cualquiera otro costo seria un exceso de generosidad y un gravámen desigual entre las atenciones públicas, y por lo mismo injusto; y, en fin, que las excepciones en este punto debian ser pocas, y solo en favor de aquellos talentos eminentes de cuya aplicacion y cultivo se esperasen con razon bellos y colmados frutos.

DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS

La ley constitucional, que establece una direccion general de Estudios á cuyo cargo esté, bajo la autoridad del Gobierno, la inspeccion de la enseñanza publica, nada añade en razon de número, atenciones y facultades de los individuos que han de componerla. Estas cosas no podian ser objeto de una ley fundamental, en la cual solo se trató de prescribir uno de los medios mas eficaces para hacer que la enseñanza fuese uniforme, segun lo prescribe el artículo que la precede. Con efecto, nada mas repugnante que el sistema de gobierno que hasta ahora ha presidido á nuestros estudios. Cada establecimiento tenia su direccion diferente, cada uno dependia de diferente ministerio; y la discordancia de las doctrinas, la desproporcion de los arbitrios, la inutilidad de los estuertos eran consiguientes á esta monstruosa situacion.

Semejante desorden no debe subsistir de hoy en adelante, y la administracion económica y gubernativa de todos los estudios debe estar á cargo de un cuerpo que atienda á ella bajo reglas fijas y conformes. Las atenciones que esta comision encierra son tantas en número y tales en importancia, que nos ha parecido que no se podrian llenar con menos de cinco individuos, y que estos individuos deberán estar absolutamente exentos de cualquiera otra ocupacion y de cualquiera cuidado.

Atender á la buena distribucion y versacion de los arbitrios destinados á la instruccion, intervenir en las oposiciones de las cátedras, formar los planes y reglamentos de

organizacion, cuidar de la mejora de los métodos y de la redaccion de buenas obras elementales, atender al buen uso, distribucion y aumento de las bibliotecas públicas del reino, visitar los establecimientos de enseñanza, dar, en fin, anualmente cuenta á las Cortes y á la nacion del estado de la instruccion pública: tales son por mayor las atribuciones de una direccion general de Estudios, y por su enumeracion se ve cuánta aplicacion, cuánto celo y cuánta capacidad necesitan sus individuos para desempeñarlas.

El Gobierno los nombrará esta vez por sí mismo, pero en lo sucesivo para llenar las vacantes se reunirán los demás directores el presidente y los individuos de la Academia Nacional, y juntos harán al Gobierno la propuesta de tres sugetos, entre quienes deberá recaer la eleccion. Así creemos que se evitan en el modo posible las intrigas, manejos y parcialidades que suelen ser tan comunes en los nombramientos que se hacen por pocas personas; y que se concilian mejor los diferentes respectos de instruccion, capacidad, virtud y celo, que son indispensables para estos destinos.

Nada proponemos en cuanto á sueldos, honores y prerogativas: las Cortes, atendida la alteza y gravedad de este encargo, les señalarán los que les correspondan; pero nos ha parecido que no debiamos olvidar una, por ser consiguiente á la dignidad, y sobre todo á la independencia que deben tener estos funcionarios, y es que no puedan ser removidos de sus plazas sino con las formalidades prevenidas por la Constitucion para la remocion de los magistrados.

La Junta insiste mucho en esta independencia que la Direccion general debe disfrutar en el ejercicio de sus atribuciones. No ciertamente para que sus individuos sean árbitros de alterar á su antojo los planes y reglamentos de la enseñanza, ni para que como déspotas dispongan de la preferencia y del destino de los empleados en la instruccion. Estos abusos están evitados con lo dispuesto en las bases acerca del influjo directo y necesario que la Academia Nacional ha de tener en la parte científica de los reglamen-



tos, y con las formalidades que han de establecerse para el nombramiento y remocion de los profesores. Pero no hay otro medio de combinar la estabilidad de los estudios con la perfeccion sucesiva que los adelantamientos científicos les procuran, que esta independencia casi absoluta de la potestad ejecutiva. Es verdad que la Constitucion pone bajo la direccion del Gobierno las funciones de la direccion; pero esta autoridad se ejercerá debidamente despachando los títulos de los catedráticos, promulgando los reglamentos que aprueben las Córtes, y protegiendo y asistiendo las disposiciones económicas y gubernativas que lo necesiten. Fuera de estos extremos, toda intervencion, todo influjo del Gobierno sobre los estudios producirá en ellos los efectos de la arbitrariedad y tiranía. La verdad sola es útil, el error siempre es un mal; su exámen y su conocimiento dependen enteramente del libre ejercicio del entendimiento humano: ¿con qué derecho pues, ó con qué confianza vendrá una potestad pública, cualquiera que sea, á decidir y determinar aquí está la verdad, allí el error?

ACADEMIA NACIONAL

Si á alguno corresponde en esta parte guiar y auxiliar á la Direccion es al grande cuerpo científico que con el nombre de Academia Nacional proponemos se establezca en la capital del reino. En él deben refundirse las academias existentes, reunirse los hombres mas distinguidos en ciencias, letras y artes; y como conservador, perfeccionador y propagador de los conocimientos humanos, llevarse la ilustracion nacional á toda la altura en que se halle en el mundo civilizado.

No trata aquí la Junta de formar causa á los establecimientos fundados entre nosotros para facilitar los progresos de las letras y de las artes; antes bien reconoce gustosa los servicios que la lengua, la historia nacional, la construccion y el ornato han recibido de las grandes academias de la capital. Pero todas eran unos institutos aislados que no tomaban fuerza ninguna del auxilio y correspondencia de los demás conocimientos; no

se ayudaban entre sí, no estaban dispuestas para ello; y con vergüenza de las letras, con desdoro y atraso de los cuerpos mismos, osaban allí la sangre y los honores, rudos é indolentes, ocupar las sillas destinadas á la aplicacion y á los talentos.

Entre tanto á las ciencias les faltaba santuario. Intentóse en diversas épocas, y se presentaron proyectos para fundar una grande academia donde se cultivasen en comun, á imitacion de las que había en otras partes de Europa. Todos estos esfuerzos fueron vanos: la ignorancia, la preocupacion, el fanatismo, los inutilizaban. Los edificios empezados á construirse con tanto aparato en aquellos momentos de favor que estos proyectos tenian, eran después aplicados á usos viles ó abandonados á las manos de la destruccion y del tiempo. El museo y el observatorio en la capital aun no estaban concluidos y ya amenazaban ruina.

Llegada es ya la época de dar á nuestras academias aquella planta magnífica y grandiosa que es conforme á la dignidad y elevacion de nuestras nuevas instituciones, y consiguiente á la ilustracion de la Europa.

Desde que la razon, ayudada de la filosofía, se ha convencido de que el árbol de la ciencia es uno, de que todos los conocimientos se enlazan entre sí por un tronco comun y se prestan mutuo apoyo; de que unidos se engrandecen, y aislados se anonadan; la idea de establecimientos semejantes al que proponemos ha sido repetida por los sabios y por los políticos, y puesta en ejecucion en alguna capital de Europa con un éxito que solo podía inutilizar ó disminuir la ferocidad grosera de la tiranía militar. Así, nuestra Academia Nacional es el último grado de instruccion que se proporciona á los cultivadores de la sabiduria: ella influye en todas las edades de la vida y en toda la nación á la vez; ni se limita á esta ciencia, á esta arte, á este talento: todos los abraza, en los progresos de todos se emplea, y con la reunion de todos da fuerza, riqueza y extension á cada uno en particular. A ella irán á confirmarse y robustecerse los ensayos inciertos de la ciencia que comienza; ella contribuirá con

sus tareas á los adelantamientos de la ciencia que progresa; y ella conservará los descubrimientos sublimes y los principios grandes que la coronan y la perpetúan. Puesto este cuerpo en la capital, constituido centro de una correspondencia franca, y libre y continuada con todas las provincias del reino y con las sociedades sabias de Europa; ocupado siempre en recoger, fomentar, aplicar y difundir los descubrimientos útiles, y en preparar al entendimiento nuevos medios de multiplicarlos y de acelerar los progresos del saber, será por su esencia misma, y por el privilegio legítimo de su superioridad, libremente reconocida, el gran propagador de los principios y el verdadero legislador de los métodos. Allí, en fin, tendrá su asiento, y desde él obrará con mas vigor esta influencia moral que la instruccion tiene sobre la opinion, contada por algunos entre los poderes políticos de un estado, y que mas fuerte, mas independiente que ellos, sirve maravillosamente á ilustrarlos, dirigirlos y sobre todo á contenerlos.

La Junta no se detendrá en probar la necesidad y conveniencia de todas las bases que propone para su organizacion: su solo contexto las manifiesta en las mas. Bastará solo indicar que si ha pensado que se componga de un número fijo de individuos ni demasiado grande ni demasiado reducido, es porque en el primer caso careceria de actividad, y en el segundo sus elecciones no servirían de emulacion, y tendrían además el peligro, la vez que no fuesen acertadas, de dejar abandonados los trabajos de la Academia á la impericia, á la indolencia ó al mal gusto de unos pocos. Propone tambien que estén clasificados en tres secciones principales, segun la division antes adoptada de los conocimientos humanos, cada una con su director y su secretario, á fin de que los trabajos se sigan con la igualdad, separacion y orden debidos y para que la actividad y celo de una seccion sirva de emulacion y de estímulo á las demás. Hemos propuesto tambien que las elecciones se hagan por la Academia á libre votacion de sus individuos, sin necesidad de solicitud por parte de los candidatos, y siem-

pre sobre títulos y pruebas públicas de aplicacion y talentos. Para lo primero hemos tenido presente la posesion constante en que casi todos los cuerpos científicos están de este derecho. Para lo segundo, excusar á los sabios distinguidos que por su celebridad y sus méritos están llamados á ocupar estos asientos, el rubor y las gestiones siempre empachosas de pretendientes. ¿No sería ciertamente repugnante, por no decir ridículo y vergonzoso, que Cervántes después de escribir su *Quijote*, Mariana su *Historia*, Garcilaso sus églogas, y Murillo pintado sus cuadros de la Caridad, tuviesen que presentarse de rodillas en un memorial reverente para comunicar su gloria á la Academia é ilustrarla con sus talentos? Los títulos y pruebas públicas, en fin, sobre que debe recaer la eleccion, nos parecen ser un requisito necesario si se ha de asegurar el mérito de las elecciones y aun su justicia. Podrá sin duda alguna errarse una ú otra vez, y llamarse á la Academia sujetos que no tendrán tanto mérito como algunos que por entonces quedarán excluidos; pero como los títulos de unos y otros son públicos, como estos títulos duran y están siempre bajo el criterio y la balanza de la opinion, el error ó la parcialidad de hoy se corregirá mañana; y puede creerse que no habrá sabio ni literato ni artista distinguido y conocido por obras célebres en España y en Europa, que tarde ó temprano no sea llamado por sus pares á acompañarlos en sus meditaciones y tareas.

FONDOS

Después de haber recorrido los diferentes grados de instruccion pública, y de haber indicado las bases primeras y esenciales de su organizacion, después de proponer las máximas y principios de su gobierno en la direccion general de Estudios, y trazado, por decirlo así, su cima y coronamiento en la Academia Nacional, restaba á la Junta tratar del modo de mantener toda esta máquina, y designar los fondos y la cuota que debían servir á sostenerla. Carecemos, empero, de los datos y documentos necesarios para poder

fijar en la materia bases claras y sencillas. Seria preciso en nuestro dictámen tener á la mano una nota circunstanciada de todos los fondos, de todos los capitales y arbitrios destinados á la enseñanza pública entre nosotros y comparar su importe con el que presenta el plan que proponemos. Quizá en la diferencia que hubiese, si es que resultaba alguna, la ventaja de la economía estaria de nuestra parte. Porque aunque es cierto el atraso y la nulidad á que estaba reducido este ramo tan importante de civilizacion entre nosotros, lo es tambien que se prodigaban sin tino y sin concierto inmensidad de caudales á la instruccion pública y al fomento de las ciencias y de las artes: tal vez nacion ninguna de Europa era tan generosa con el saber humano como la española, y al recorrer la muchedumbre infinita de universidades, academias, estúdios, colegios, seminarios, pensiones, laboratorios, bibliotecas, escuelas, ensayos, viajes y demás, costeados todo y sostenidos por el público y por el erario á fuerza de plata y oro, es fácil convenirse de que no son precisamente las riquezas, los sueldos, los sacrificios lo que hace progresar los estudios, sino la libertad, el orden, el sistema, la ilustracion, en fin, de parte de los que están á su frente y los gobiernan.

En el cálculo aproximado que hemos hecho del costo á que podrán ascender los diferentes establecimientos que proponemos para la enseñanza pública, hemos hallado que no excederá de treinta millones de reales, no entrando en esta cuenta las escuelas de primeras letras, que, como subdivididas y sostenidas por todos los pueblos del reino, no necesitan de una designacion positiva de arbitrios en grande. La Junta ha creido que ó debian ponerse todos los fondos destinados á la instruccion á disposicion de la direccion general de Estudios, para que los administre y distribuya segun la exigencia de los establecimientos, supliendo el tesoro público el déficit que pudiera haber; ó que, incorporándose estos fondos á los bienes nacionales, las diputaciones de provincia señalen arbitrios nuevos que sirvan al mismo objeto y se

administren del modo dicho; ó que, en fin, se añada un tanto por ciento á las contribuciones ordinarias con la misma aplicacion, y su producto se ponga á disposicion de la Direccion general. La sabiduría de vuestra Alteza elegirá entre estos medios el mas á propósito, ó buscará otros mejores que presentar á la aprobacion del Congreso nacional. Lo único en que la Junta insiste es en la separacion con que deben administrarse y distribuirse estos fondos. Sin esta separacion no habrá ni subsistencia ni independencia en los estudios, y sin una cosa ni otra, fuerza es repetirlo, no hay estudios.

No hemos hablado en esta exposicion, ni dado lugar entre las bases, á la instruccion particular que debe proporcionarse á las mujeres, contentándonos con indicar que las diputaciones propongan en esta parte los establecimientos de enseñanza que convengan. La Junta entiende que, al contrario de la instruccion de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene mas relaciones con la educacion que con la instruccion propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella era necesario recurrir al exámen y combinacion de diferentes principios políticos y morales, y descender después á la consideracion de intereses y respetos privados y de familia; que aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposicion resulta la felicidad de uno y otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspeccion, ni nos han sido encargados.

Por la misma razon no hemos tratado tampoco particularmente de colegios y seminarios. Basta que, como institutos de enseñanza, la instruccion que allí se dé sea uniforme á los principios de la doctrina pública. Bajo cualquiera otro aspecto que se los considere, no entraban en nuestro plan, ya sea como empresas ó asociaciones privadas, que no deben estar sujetos sino á las reglas generales de orden y policia, ya como casas de educacion en que el régimen de la vida, la disciplina y la distribucion del tiempo y de los ejercicios forman un objeto tanto y mas considerable que la enseñanza literaria.

Termina, en fin, la Junta las bases que se propuso establecer con dos que contempla apoyadas en orden, en conveniencia y en justicia. La una sobre la aplicacion de este plan de enseñanza á las provincias de Ultramar, con la ampliacion y modificaciones consiguientes á la localidad y á la distancia de aquellos países; la otra, sobre la circunspeccion y miramiento con que deben irse estableciendo las reformas y las innovaciones. Esta circunspeccion es absolutamente precisa para que el paso de la instruccion antigua á la nueva se haga sin convulsiones, y sobre todo, para que ningun individuo pueda quejarse de injusticia. No se destruya nada sin haber edificado de antemano; los establecimientos antiguos no deben ir cesando sino á proporcion de que se vayan estableciendo los que han de sucederles; y á su supresion, los individuos que antes se sostenian con ellos y queden sin ocupación en las nuevas instituciones deben seguir gozando de lo que disfrutaban. Este ejemplo de equidad y de justicia, dado por el Congreso nacional en las reformas y alteraciones políticas que ha sancionado, debe seguirse en todas; y cree la Junta que, atendidas las circunstancias que en el dia median, y el desconcierto y ruina que ha sobrevenido á los institutos de instruccion, este gravámen ni será grande ni tampoco duradero.

Tal es, señor, el fruto de las meditaciones de la Junta, y tales las disposiciones preliminares que cree convenientes para proceder al arreglo de la instruccion nacional. Vuestra Alteza las recibirá con su benignidad acostumbrada, y les dará en su alta consideracion el lugar correspondiente. Cualquiera que este sea, y después de dar á vuestra Alteza las gracias por la parte que ha tenido á bien darnos en la grande obra á que aspira, no podemos menos de insistir en exhortar, en suplicar á vuestra Alteza que no alce la mano de ella, y no desista del noble intento que se ha propuesto. El arreglo de la enseñanza pública, la suerte futura de las ciencias, de las letras y de las artes, no debe ser abandonada en España al ciego impulso del capricho y á la oscilacion de las circunstan-

cias. Todas ellas reclaman altamente la atencion y el celo de vuestra Alteza, como uno de los beneficios mayores que la monarquía puede recibir de su ilustrada administracion. Dos bases hay, señor, en que reposan principalmente el orden social y la prosperidad de los hombres, que son la verdad y la justicia. Gloria es ya de la nacion española haber alzado un templo á la segunda, y enarbolado generosamente el estandarte de libertad al tiempo mismo que el occidente de Europa volvía á rendirse al peso de sus cadenas antiguas y á reconocer como leyes los antojos de la tiranía. Dóblese esta gloria á impulsos de vuestra Alteza, y enciéndase el fanal que guie al entendimiento de los caminos de la verdad y del saber, al tiempo en que los pueblos que se llaman civilizados no respiran mas que guerra y que combates, ni tienen, al parecer, otro objeto que volverse á hundir en la noche y confusion de los siglos de violencia y de barbarie. Demos, señor, los españoles este nuevo ejemplo de virtud y de razon en medio de tantos escándalos como nos rodean. No se arredre vuestra Alteza ni con los clamores estupidos de la preocupacion y del error, ni con los manejos pérfidos del egoismo, ni aun con las dificultades y desaliento de nuestra situacion actual. Los pasos de los conquistadores se señalan en la tierra con la desolacion y con la sangre; los de los legisladores y administradores benéficos, con la prosperidad, con la abundancia y con las luces. Y tal es el influjo que tienen los esfuerzos del entendimiento humano; tal la fuerza con que aprenden las semillas que esparce, que aun después del estrago que llevan consigo las tormentas políticas y el frenesí de las pasiones, todavía la guadaña de la devastacion no alcanza á sus raíces, y las plantas bienhechoras vuelven, retoñando con mas fuerza, á consolar la tierra con su amenidad y á enriquecerla con sus tesoros.

Cádiz, 9 de setiembre de 1813.—*Martin González de Navas.*—*José Vargas y Ponce.*—*Eugenio Tapia.*—*Diego Clemencin.*—*Ramón de la Cuadra.*—*Manuel José Quintana.*

El insigne escritor D. Marcelino Menéndez y Pelayo ha juzgado de manera insuperable las obras de Quintana y ha descrito con rasgos felices la tertulia literaria del laureado poeta.

El texto de Menéndez y Pelayo dice así (1):

“He dicho que Cienfuegos (aparte de alguna alusión muy transparente del *Idomeneo* contra los sacerdotes, y el llamar en la misma tragedia á la razón *único oráculo que al hombre dió la deidad*), respetó en lo externo el culto establecido. No así Quintana, propagandista acérrimo de las más radicales doctrinas filosóficas y sociales de la escuela francesa del siglo pasado. Las incoloras utopías de Cienfuegos se truecan en él en resonante máquina de guerra; los ensueños filantrópicos en peroraciones de club; el Parnaso en tribuna; las odas en manifiestos revolucionarios y en proclamas ardientes y tumultuosas; el amor á la humanidad en roncas maldiciones contra la antigua España, contra su religión y contra sus glorias. Era gran poeta: lo confieso, y por eso mismo fué más desastrosa su obra. Dígase en buen hora (como demostró Capmany) que no es modelo de lengua; que abunda en galicismos y neologismos de toda laya, y lo que es peor, que amaneró la dicción poética con un énfasis hueco y declamatorio. Dígase que la elocuencia de sus versos es muchas veces más oratoria que poética, y aún más retórica y sofisticada que verdaderamente oratoria. Dígase que la tiesura y rigidez sistemáticas y el papel de profeta, revelador y hierofante constituyen en el arte un defecto no menor que la insipidez bucólica ó anacreóntica, y que tanto pecado y tanta prostitución de la poesía es arrastrarla por las plazas

y convertirla en vil agitadora de las muchedumbres, como en halagadora de los oídos de reyes y próceres, y en instrumento de solaces palaciegos. Dígase (y no dudará en decirlo quien tenga verdadero entendimiento de la belleza antigua) que Quintana podrá ser gentil porque no es cristiano, pero no es poeta clásico (á ménos que el clasicismo no se entienda á la francesa ó al modo italiano de Alfieri), porque todo lo que sea sobriedad, serenidad, templanza, mesura y pureza de gusto está ausente de sus versos (hablo de los más conocidos y celebrados), lo cual no obsta para que sea uno de los poetas más de colegio, y más lleno de afectaciones y recursos convencionales. Dígase, en suma (porque esto sólo le caracteriza), que fué en todo un hombre del siglo XVIII, y que habiendo vivido ochenta y cinco años, y muerto ayer de mañana, vivió y murió *progresista*, con todos los resabios y preocupaciones de su juventud y de su secta, sin que la experiencia le enseñase nada, ni una sola idea penetrase en aquella cabeza despues de 1812. Por eso se condenó al silencio en lo mejor de su vida. Se habia anclado en la *Enciclopedia* y en Rousseau: todo lo que tenia que decir, ya estaba dicho en sus odas. Así envejeció, como ruina venerable, estéril é infructuoso, y lo que es más, ceñudo y hostil para todo lo que se levantaba en torno suyo, no por envidia, sino porque le ofendía el desengaño.

Así y todo, aquel hombre era gran poeta, y no es posible leerle sin admirarle y sin dejarse arrebatar por la impetuosa corriente de sus versos encendidos, viriles y robustos. No siente ni ama la naturaleza: del mundo sobrenatural nada sabe tampoco: rara vez se conmueve ni se enternece: como poeta amoroso raya en insulso: el círculo de sus imágenes es pobre y estre-

(1) *Historia de los heterodoxos españoles*, tomo III, págs. 273-280.

cho: el estilo desigual y laborioso, la verificación unas veces magnífica y otras violenta, atormentada y escabrosa, ligada por transiciones difíciles y soñolientas ó por renglones que son pura prosa, aunque noble y elevada. Y con todo admira, deslumbra y levanta el ánimo con majestad no usada, y trueno, relampaguea y fulmina en su esfera poética propia, la única que podía alcanzarse en el siglo XVIII, y por quien se dejara ir, como Quintana, al hilo de la parcialidad dominante y triunfadora. Tuvo, pues, fisonomía propia y enérgicamente expresiva como cantor de la humanidad, de la ciencia, de la libertad política, y también, (por feliz y honrada inconsecuencia suya) como Tirteo de una guerra de resistencia emprendida por la vieja y frailuna España contra las ideas y los hombres que Quintana adoraba y ponía sobre las estrellas.

Y á la verdad que no se concibe cómo en 1808 llegó á ser poeta patriótico y pudo dejar de afrancesarse, el que en 1797, en la oda á Juan de Padilla, saludaba á su madre España con la siguiente rociada de improperios:

..... ¡ Ah! *vanamente*
Discurre mi deseo
Por tus fastos sangrientos, y el contínuo
Revolver de los tiempos: *vanamente*
Busco honor y virtud: fué tu destino
Dar nacimiento un día
A un odioso tropel de hombres feroces,
Colosos para el mal.....
.....
Y aquella fuerza indómita, impaciente,
En tan estrechos términos no pudo
Contenerse, y rompió: como torrente
Llevó tras sí la agitacion, la guerra,
Y fatigó con crímenes la tierra:
Indignamente hollada
Gimió la dulce Italia, arder el Sena
En discordias se vió, la Africa esclava,
El Bátavo industrioso
Al hierro dado y devorante fuego.
¿De vuestro orgullo, en su insolencia ciego,

Quién salvarse logró?.....
Vuestro génio feroz hiende los mares,
Y es la inocente América un desierto.

Tras de lo cual el poeta llamaba á sus compatriotas, desde el siglo XVI acá, *viles esclavos, risa y baldon del universo*, y encontraba en la historia española un solo nombre que aplaudir: el nombre de Padilla, buen caballero, aunque no muy avisado, y medianísimo caudillo de una insurreccion municipal, en servicio de la cual iba buscando el maestrazgo de Santiago. A Quintana se debe la peregrina idea de haber convertido en héroes *liberales* y patrioteros, mártires en profecía de la Constitucion del 12 y de los *derechos del hombre* del Abate Siéyes, á los pobres Comuneros que de fijo se harian cruces, si levantasen la cabeza, y llegaran á tener noticia de tan espléndida apoteosis.

También fué de Quintana la desdichada ocurrencia de poner, primero en verso, y luego en prosa (véanse las proclamas de la Junta central) todas las declamaciones del Abate Raynal y de Marmontel y otros franceses contra nuestra dominacion en América. Los mismos americanos confiesan que en la oda *A la vacuna* y en los papeles oficiales de Quintana, aprendieron aquello de los *tres siglos de opresion*, y demás fraseología filibustera, de la cual los criollos, hijos y legítimos descendientes de los susodichos *opresores*, se valieron, no ciertamente para restituir el país á los *oprimidos* indios (que al contrario, fueron en muchas partes los más firmes sostenedores de la autoridad de la metrópoli), sino para alzarse *heróicamente* contra la madre pátria, cuando ésta se hallaba en lo más empeñado de una guerra extranjera. Y en realidad, ¿á qué escandalizarnos de todo lo que dijeron Olmedo y Heredia, cuando ya Quintana, desde 1806, se habia hartado de llamar *bárbaros* y mal-

vados á los descubridores y conquistadores, renegando de todo parentesco y vínculo de nacionalidad y sangre con ellos:

No somos, no, los que á la faz del mundo
Las alas de la audacia se vistieron,
Y por el ponto Atlántico volaron;
Aquellos que al silencio en que yacías,
Sangrienta, encadenada te arrancaron.

En suma: ¿qué podía amar, qué estimar de su pátria, el hombre que (en la epístola á Jove-Llanos) la supone sometida *por veinte siglos* al imperio del error y del mal? ¿El que en 1805 llamó al Escorial

.....padron sobre la tierra,
De la infamia del arte y de los hombres,

y se complació en reproducir abultadas todas las monstruosas invenciones que el espíritu de secta y los ódios de raza dictaron á los detractores de Felipe II, con lo cual echó á perder, y convirtió en repugnante y *antiestética*, á fuerza de falsedad intrínseca, una fantasía que pudo ser de solemne hermosura?

Digámoslo bien claro, y sin mengua del poeta: esos versos, más que obras poéticas, son actos revolucionarios, y como tales deben juzgarse, y más que á la historia del arte, pertenecen á la historia de las agitaciones insensatas y estériles de los pueblos. Acontecen éstas, cuando un grupo de reformistas, acalorados por libros y enseñanzas de otras partes, y desconocedores del estado del pueblo que van á reformar, salen de un *club*, de una tertulia ó de una lógia, ensalzando la Constitucion de Inglaterra, ó la de Creta ó la de Lacedemonia, y se echan por esas calles, maldiciendo la tradicion y la historia, que es siempre lo que más les estorba y ofende. Y acontece tambien que ellos nada estable ni orgánico fundan, pero sí destruyen ó á lo ménos

desconciertan lo antiguo, y turban y anochecen el sentido moral de las gentes, con lo cual viene á lograrse el más positivo fruto de las *conquistas revolucionarias*.

¿Cuánto más valdria la oda *A la imprenta*, si no estuviese afeada con aquella sana diatriba contra el Papado, tan inícuca en el fondo y tan ramplona y pedestre en la forma:

¡Ay del alcázar que al error fundaron
La estúpida ignorancia y tiranía!....
¿Qué es del mónstruo, decid, inmundo y feo
Que abortó el dios del mal, y que insolente
Sobre el despedazado Capitolio,
A devorar al mundo impunemente
Osó fundar su abominable sólio?

Cuando la Inquisicion de Logroño, en 1818, pidió á Quintana cuenta de estos versos, él contestó: 1.º Que estaban impresos con todo género de licencias desde 1808, lo cual no es enteramente exacto, porque la edicion de aquella fecha está llena de sustanciales variantes, faltando casi todo este pasaje. 2.º Que el *despedazado Capitolio* es frase metafórica y no literal, y que alude, no al señorío de los Papas, sino á la barbarie que cayó sobre Occidente despues de la invasion de las tribus del Norte (1). Podrá ser, pero nadie lo cree, y si ciento leen este pasaje, ciento le darán la misma interpretacion, así amigos como enemigos.

Para honra de Quintana debe repetirse que cuando los soldados de la revolucion francesa vinieron á sembrar el grano de la nueva idea, tuvo la generosa y bendita inconsecuencia de abrazarse á la ban-

(1) Vid. la *Defensa de sus poetas*, en el tomo *Obras inéditas* (Madrid, Medina y Navarro, 1872, págs. 77 á 108). Vid. además la *Apología del Altar y el Trono*, del P. Velez (Madrid, 1825), tomo I, págs. 71 á 94, y tomo II, págs. 23 á 37, el excelente discurso de D. Leopoldo Augusto de Cueto, al tomar asiento en la Real Academia Española y el prólogo discretísimo del Sr. Cañete al frente del tomo de *Obras Inéditas*.

dera de la España antigua, y de adorar, por una vez en su vida, todo lo que había execrado y maldecido. Dios se lo pagó con larga mano, otorgándole la más alta y soberana de sus inspiraciones líricas, la cual es (¡inexcrutables juicios de Dios!) una glorificación de la católica España del siglo XVI, una especie de contraprueba á los alegatos progresistas que se leen en las páginas anteriores:

¿Qué era, decidme, la nacion que un día
Reina del mundo proclamó el destino:
La que á todas las zonas extendía
Su cetro de oro y su blason divino?
Volábase á Occidente,
Y el vasto mar Atlántico sembrado
Se hallaba de su gloria y su fortuna:
Do quiera España: en el preciado seno
De América, en el Asia, en los confines
Del Africa: allí España. El soberano
Vuelo de la atrevida fantasía
Por abarcarla se cansaba en vano:
La tierra sus mineros le ofrecía:
Sus perlas y coral el Océano,
Y á donde quier que revolver sus olas
Él intentase á quebrantar su furia,
Siempre encontraba playas españolas.

¡Hermosa efusion! Pero, ¿cómo había olvidado el cantor de Juan de Padilla que los que hicieron todas esas grandes cosas eran *un odioso tropel de hombres feroces, nacidos para el mal, y escándalo del universo?* ¡Ahora tanto, y antes tan poco! ¿Y cómo no se le ocurría invocar para que diesen aliento y brío á nuestros soldados en el combate, otras sombras que las de aquellos antiguos españoles, todos creyentes, todos *fanáticos* de la vieja cepa:

Ved del tercer Fernando alzarse airada
La augusta sombra: su divina frente
Mostrar Gonzalo en la imperial Granada,
Blandir el Cid la centelleante espada,
Y allá sobre los altos Pirineos
Del hijo de Jimena
Animarse los miembros jigantéos.

¡Hermoso, hermosísimo; nunca escribió

mejor el poeta! Gonzalo..... el Cid..... el hijo de Jimena..... San Fernando, gran quemador de herejes, canonizado por el *mónstruo inmundo y feo*. ¿Qué hubieran dicho Condorcet y el Abate Raynal si hubieran oído á su discípulo? (1)

En los primeros años del siglo, Quintana influía mucho como cabeza de secta, no sólo por sus poesías, sino por su famosa tertulia. De ella trazó un sañudo borron Capmany, amigo de Quintana en un tiempo, y desavenido luego con él en Cádiz. Con más templaza habla de ella Alcalá Galiano (2) que algo la frecuentó, siendo muy jóven, allá por los años de 1806. Asistían habitualmente D. Juan Nicasio Gallego, antiguo escolar salmantino, rico de donaires y malicias, entonces capellan de honor y director eclesiástico de los caballeros pajes de S. M., luego diputado en las Córtes de Cádiz, donde defendió la libertad de imprenta y figuró siempre entre los liberales más avanzados, y hoy famosísimo por sus espléndidas poesías, y algo tambien por el recuerdo de sus chistes y agudezas, harto poco ejemplares y clericales: el abate D. José Miguel Alea, asiduo cortesano del Príncipe de la Paz, inspector del colegio de Sordo-Mudos, é individuo de la comision Pestalozziana, ideólogo á lo Garat y á lo Sicard, prosista bastante correcto, como lo prueba su tra-

(1) En la *Miscelánea Religiosa, Política y Literaria* (Madrid, Aguado, 1870), obra del difunto clérigo aragonés D. Gaspar Bono Serrano (apreciable traductor de la *Poética* de Vida), hay un curioso artículo intitulado *Cristiana muerte de Quintana*. De él resulta que el insigne poeta permaneció, hasta la vejez, duro y tenacísimo en sus antiguos errores, pero que en su última enfermedad, y movido por las exhortaciones del mismo Sr. Bono Serrano, que sin cesar le acompañaba, recibió, con muestras de piedad, los Santos Sacramentos, que le administró el cura de su parroquia en 11 de Marzo de 1857.

(2) *Recuerdos de un Anciano* (Madrid, Navarro, 1878), pág. 80. De los opúsculos de Capmany se hablará más adelante.

duccion del *Pablo y Virginia* de Bernardino de Saint Pierre, entendido en cuestiones gramaticales, de lo cual dan fé sus adiciones á los escritos lingüísticos de Dumarsais, y hombre, finalmente, de poca ó ninguna religion, cómo lo probó en sus últimos dias, dando la *heróica zambullida* (que decia Mor de Fuentes), es decir, arrojándose al Garona en Burdeos, á donde emigró por afrancesado: los dos Canónigos andaluces Arjona y Blanco White, de quienes se hablará inmediatamente: don Eugenio de Tapia, literato mediano que alcanzó larga vida, y más fama y provecho con el *Febrero Reformado* y otros libros para escribanos que con sus poesías y con sus dramas, de todo lo cual quizá sea lo ménos endeble una traduccion del *Agamenon* de Lemercier: el ya citado Capmany, único que allí desentonaba por español á la antigua y católico á macha-martillo, hombre en quien las ideas políticas del tiempo, por él altamente profesadas en las Córtes de Cádiz, no llegaron á extinguir la fé ni el ardentísimo amor á las cosas de su tierra catalana y de su pátria española, custodio celosísimo de la pureza de la lengua y duro censor de la prosa de Quintana: Arriaza, que tampoco picaba en enciclopedista, no porque tuviera las ideas contrarias, sino porque la ligereza de su indole y educacion militar excluian el grave cuidado de unas y otras; versificador facilísimo y afamado repentista, poeta de sociedad, favorito entonces del Príncipe de la Paz y luego de Fernando VII, á quien sirvió fielmente, no tanto por acendradas ideas realistas, cuanto por adhesion y agradecimiento noble á la persona del monarca: Somoza (D. José), uno de los más claros ingénios de la escuela salmantina, humorista á la inglesa, ameno y sencillo pintor de costumbres rústicas, volteriano impenitente, que vivió hasta nuestros dias

retraido en las soledades de Piedrahita (1): el abate Marchena, en la breve temporada que residió en Madrid, y otros y otros de ménos cuenta, cuyos nombres no ha enaltecido la fama literaria. Comunmente se trataba de letras, y algo tambien de filosofía y de política. La casa de Quintana pasaba por el cenáculo de los afectos á

(1) Como de Somoza no ha de volver á hablarse, conviene dar aquí alguna noticia de su vida y opiniones. Quintana le dedicó el tomo IV de su coleccion de *Poesias selectas*, llamándole *hombre de corazon sensible y afectuoso y de razon fuerte y despejada*. Nació en Piedrahita el 29 de Noviembre de 1781. En sus mocedades fué estudiante perdulario, dado al trato de toreros y gente del bronce. Protegióle mucho la famosa duquesa de Alba, y él la pagó con buena y delicada amistad. Estuvo á punto de ser envuelto en la causa de los hermanos Cuestas. Escribió mucho, así en verso como en prosa, pero sus obras no están coleccionadas, y es lástima. Lo mejor de ellas se contiene en dos tomitos, uno de *Poesias* y otro de *Artículos en prosa*, publicados en Madrid (Imprenta Nacional, 1842). Creía en la transmigracion sidérica de las almas, que hoy es uno de los cánones de la secta *espiritista*. A lo ménos, así parece que han de interpretarse estos versos de dos odas suyas:

¿Y es del hombre la cuna
Y el féretro este punto limitado?
¿Vivir en forma alguna,
De globo en globo alzado,
De perfeccion en perfeccion no es dado?
Si, que alternando un día
Con cuantos tienen en la luz asiento,
La inmensa gerarquía
Del bien recorrer cuento,
Y eterna escala ve el entendimiento.
.....
¡Ay! mariposa bella,
Guíame por la escala de esperanza,
Que á la más alta estrella
Desde la tierra alcanza,
Y los séres de un mundo en otro lanza.
.....

Estas ideas están corroboradas en prosa en cierta *Conversacion sobre la eternidad*, que cierra el libro de Somoza, y que parece tomada de la *Palingenesia* del ginebrino Cárlos Bonnet.

Por estas y otras audacias, el Obispo de Avila condenó el libro, como inductivo al materialismo y panteismo. El autor fingió someterse de burlas, y quedó desde entonces en mala opinion con los católicos. Murió sin Sacramentos (quizá porque no le alcanzaron) en 11 de Octubre de 1852. No se le dió sepultura eclesiástica, porque no cumplia con los preceptos de la Iglesia, y fué enterrado en su heredad de *La Pesqueruela*, conforme á la voluntad que muchas veces habia manifestado.

las nuevas ideas. Alcalá Galiano dice que "aquella sociedad era culta y decorosa, cuadrando bien al dueño de la casa, hombre grave y severo". No lo confirma Capmany, antes habla de poemas escandalosos y nefandos que allí se leyeron, si bien deja á salvo la gravedad y buenas costumbres del amo de la casa."

Quintana sufrió, de visible manera, aun en sus poesías, la influencia racionalista de Rousseau (1).

1485. **Quintilianus**, Marcus Fabius.

Instituciones oratorias del célebre español M. Fabio Quintiliano, traducidas al castellano, y anotadas segun la edicion de Rollin, adoptada comunmente por las universidades y seminarios de la Europa, en obsequio de los que excitan la elocuencia forense y del púlpito, y de los que están dedicados á la instruccion de la juventud, por el P. *** de las Escuelas Pías. Obra dedicada al Príncipe Nuestro Señor.

Madrid. En la imprenta de la Administracion del Real Arbitrio de Beneficencia.

1799

Tomo primero: 2 hs. + xvi + 420 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — [Elogio de Quintiliano por Angelo Policiano.] — Dedicatoria, 1-11. — Prólogo, 11-11. — M. Fabio Quintiliano al librero Triphon. — Indice, XIII-XVI. — Texto (2) 1-396. — Notas, 397-419. — Verum in opere longo fas est obrepere somnum. Horat (3).

Tomo segundo: 2 hs. + 454 págs. + 1 h. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — Texto, 1-440. —

(1) Véase en el tomo III de la *Historia de los heterodoxos españoles* de Menéndez y Pelayo, la pág. 274.

(2) Castellano y latino. El texto latino se halla al pie de las páginas distribuido en dos columnas.

(3) Bajo este pensamiento de Horacio se halla el indice de erratas.

Notas, 441-453. — Verum in opere longo fas est obrepere somnum. Horat (1).

8.º m.

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Ateneo de Madrid.

1486. **Quintilianus**, Marcus Fabius.

Biblioteca clásica. Tomo CIII. Instituciones Oratorias por M. Fabio Quintiliano. Traducción directa del latín por los Padres de las Escuelas Pías Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier.

Madrid. Imprenta de la viuda de Hernando y C.^a

1837

Tomo primero: xvi + 352 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — Pie de imprenta. — Prólogo, v-xv. = M. Fabio Quintiliano al librero Triphón. — Proemio, 1-9. — V. en b. — Texto, 11-348. — Indice del tomo primero, 349-352.

Tomo segundo (2): 36 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — Pie de imprenta. — Texto, 7-366. — Indice del segundo tomo, 367-368.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

La obra que ha dado fama universal á Quintiliano es sus *Institutiones Oratoriae*. «La gloria de Quintiliano—dice Menéndez y Pelayo en su *Historia de las Ideas Estéticas de España* (3)—defensor de la reina Berenice, preceptor de los sobrinos de Domiciano, primer maestro de retórica asalariado por el erario público de que nos dan noticia los anales literarios de Roma, descansa tan sólo en los doce libros de su tratado magistral *De la educación del orador*, fruto de veinte años de enseñanza pública, y obra que puede considerarse á la vez como un

(1) Bajo este pensamiento de Horacio se halla el indice de erratas.

(2) Tomo CIV de la *Biblioteca clásica*.

(3) Págs. 307-309 del primer tomo.

curso pedagógico, como un tratado de gramática y como un libro de preceptiva literaria.»

«Y, ante todo, Quintiliano—añade el ilustre maestro contemporáneo (1) como la mayor parte de los retóricos de la antigüedad, tiene tanto de moralista como de maestro.»

Como la obra de Quintiliano—dice por fin el insigne polígrafo (2)—no es sólo una teoría literaria, sino un tratado pedagógico que guía al orador por todo el curso de su vida, desde la cuna al sepulcro, no abarca el libro primero de las *Instituciones* otra cosa que preceptos sobre educación, desde la elección de nodriza y de ayo hasta los elementos de las artes preliminares á la retórica ó auxiliares de ella. Pero no creamos, por eso, que la educación que Quintiliano recomienda es pueril, solitaria y *umbrátil*. Tratándose de formar al orador para las tormentas de la vida pública hay que avezarle á todos los soles, como quien ha de vivir *in media reipublicae luce*.»

El libro de las *Instituciones Oratorias* de mayor interés pedagógico es el primero, y lo son también trece capítulos del segundo que se transcriben á continuación, y dicen así:

LIBRO PRIMERO

CAPITULO PRIMERO

DE LA EDUCACIÓN DEL QUE HA DE SER ORADOR

I. A la mayor parte de los niños no les falta ingenio, sino aplicación.—II. Qué tales deben ser las nodrizas, padres, ayos y compañeros que han de tener los niños.—III. Se debe comenzar por el estudio de la lengua griega.—IV. Los niños antes de los siete años son capaces de instrucción... Esta no se debe anticipar mucho... Por qué desciende á estas menudencias.—V. del leer y escribir.

I. Nacido el hijo, conciba el padre las mayores esperanzas de él, pues así pondrá

(1) Pág. 313 de la obra citada.

(2) Obra citada, págs. 317-318.

mayor esmero desde el principio. Porque es falsa la queja de que son muy raros los que pueden aprender lo que se les enseña y que la mayor parte por su rudeza pierden tiempo y trabajo; pues hallaremos por el contrario y en los más facilidad para discurrir y aprender de memoria, como que estas dos cosas le son al hombre naturales. A la manera que la naturaleza crió para volar á las aves, á los caballos para la carrera y para embravecerse á las fieras, no de otra suerte nos es peculiar á los hombres el ejercicio y perspicacia del entendimiento, por donde tenemos al origen del alma por celestial. El nacer algunos rudos é incapaces de enseñanza, tan contra lo natural es como lo son los cuerpos gigantescos y monstruosos, que son muy raros. Prueba es que en los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas; las que si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio. Vengo bien en que uno aventaje en el ingenio á otro; pero esto será para hacer más ó menos; mas no se encontrará ni uno solo en quien no se consiga algo á fuerza de estudio. El padre que reflexione esto muy bien, ya desde el principio aplicará el mayor cuidado para lograr las esperanzas del que se va proporcionando para la oratoria.

II. Ante todas cosas, no sea viciosa la conversación de las ayas, las que quiere Crisipo que sean sabias, si ser puede; pero á lo menos que se escojan las mejores. En ellas sin duda alguna, debe cuidarse sobre todo de las buenas costumbres y de que hablen bien: pues ellas son las primeras á quienes oirán los niños, y cuyas palabras se esforzarán á expresar por la imitación. Porque naturalmente conservamos lo que aprendimos en los primeros años, como las vasijas nuevas el primer olor del licor que reciben, y á la manera que no se puede desteñir el primer color de las lanas. Y cuanto estos resabios son peores, tanto más fuertemente se nos imprimen. Lo bueno fácil cosa es que se mude en vicio, pero el vicio ¿cuándo lo mudarás en virtud? No se acostumbre, pues, ni aun en la infancia á un lenguaje que haya que desenseñarle.

Los padres quisiera yo que tuvieran mu-

chísima erudición, aunque no trato solamente de ellos. Sabemos que para la elocuencia de los Gracos contribuyó no poco su madre Cornelia, cuya doctísima conversación llegó á la posteridad por sus cartas. De la hija de Lelio se dice que imitaba en el lenguaje de la elocuencia del padre; y del razonamiento que hizo á los triunviros la de Q. Hortensio leemos que aun en boca de un hombre le haría honor. Ni deben tener menor empeño en la educación de los hijos aquellos que no tuvieron la dicha de aprender, antes mayor por lo mismo en todo lo demás.

Lo mismo que de las ayas decimos de los niños, entre quienes se ha de criar el que está destinado á este fin. De los ayos con tanta más razón se debe cuidar que, ó sean sabios, en lo que se debe poner el mayor empeño, ó que no presuman que lo son: pues no hay cosa más perjudicial que aquellos que, no habiendo pasado de las primeras letras, están persuadidos que son sabios. Los tales llevan á mal el ceder á los que lo son, y con un cierto derecho de autoridad que hace hinchada á esta clase de hombres, por lo común imperiosos, y á veces crueles, enseñan á los alumnos su necedades. Sus errores perjudican no menos á las costumbres. De Leonides, ayo de Alejandro, cuenta Diógenes Babilonio haberle enseñado ciertos vicios, que le fueron acompañando siendo adulto, y hasta el trono, desde la educación en su niñez.

Si á alguno le parece que pido mucho, atienda á que el formar un orador es ardua empresa; y que aun cuando nada se omita para esto, es mucho más y lo más dificultoso lo que queda por hacer. Porque se necesita de un estudio sin intermisión, de maestros los más excelentes y de muchas ciencias. Por donde se ha de enseñar lo mejor, lo cual si alguno rehusare el hacerlo, el defecto estará en el hombre, no en el talento.

Pero si no se lograsen las ayas, ayos, y compañías cuales yo quiero, á lo menos haya un maestro continuo, que sea de buena pronunciación, y corrija al punto lo que en presencia del discípulo pronunciaron viciosamente aquéllos, no permitiendo que haga

vicio; pero con tal que se llegue á entender que el consejo que primero di es lo acertado y esto un remedio.

III. Me inclino más á que el niño comience por la lengua griega; pues la latina, que está más en uso, la aprendemos aunque no queramos: y también porque primeramente debe ser instruido en las letras, y ciencias griegas, de donde tuvo origen nuestra lengua. Mas no quiero que en esto se proceda tan escrupulosamente, que hable y aprenda por mucho tiempo sola la lengua griega, como algunos lo practican; pues de aquí dimanar muchos defectos, ya en la pronunciación extraña, ya en el lenguaje, los cuales, pegándoseles por la larga costumbre del idioma griego, vienen también á endurecerse en un modo de hablar diverso de los demás. Y así á la lengua griega debe seguir la latina, para aprenderlas á un mismo tiempo. Así sucederá, que conservando con igual cuidado el estudio de ambas, ninguna dañará á la otra.

IV. Pensaron algunos que no debían aprender letras los niños antes de siete años, por no ser aquella edad capaz de instrucción ni apta para el trabajo, la cual opinión siguió Hesiodo, según dicen muchísimos anteriores al gramático Aristófanes, pues éste fué el primero que negó ser de este poeta el libro de los *Preceptos*, donde esto se encuentra. Pero otros, y entre ellos Eratóstenes, enseñaron lo mismo. Mejor fundados van los que quieren que ninguna edad esté ociosa, como Crisypo: pues aunque concede tres años para el cuidado de las ayas, pero para eso dice que éstas deben ir formando el entendimiento del niño con los mejores conocimientos. ¿Y por qué no ha de ser capaz de instrucción una edad que lo es para irse formando en las costumbres? Bien me hago cargo que en todo el tiempo de que hablamos apenas se podrá adelantar tanto, como más adelante en un solo año; pero con todo eso me parece que los que así sintieron, atendieron en esta parte más á los maestros que á los discípulos. Por otra parte ¿qué otra cosa mejor podrán hacer luego que sepan hablar? Porque es preciso que en algo se empleen. O ¿por qué hemos de despreciar

hasta los siete años esto poquillo que se puede adelantar? Pues dado caso que sea poco, se va á lograr el que aprenda cosas de mayor entidad en aquel mismo año, en que tendría que aprender estas menudencias. Esto que se va dilatando todos los años, al fin de la cuenta va á decir mucho; y todo el tiempo que se gan o en la infancia, aprovecha para la juventud. Lo mismo debe entenderse de los años adelante, para que lo que se ha de aprender, no se aprenda tarde. No perdamos, pues, el tiempo al principio, y con tanta m as razón, cuanto los primeros rudimentos dependen de la memoria, la que no solamente se encuentra en los niños, sino que la tienen muy firme.

Ni estoy tan ignorante de lo que son las edades, que juzgue que se debe apremiar y pedir un trabajo formal en los primeros años. De esto debemos guardarnos mucho, para que no aborrezca el estudio el que aun no puede tenerle afición, y le tenga después el odio que una vez le lleg o á cobrar. Esto ha de ser como cosa de juego: ru guesele al niño, al besele, y á las veces alégrese de lo que sabe. Ensen ese á veces á otro, aunque él lo repugne, para que tenga emulación; otras vaya á competencia con él, y hágasele creer las m as veces que él lleva la victoria: estim lesele también con aquellos premios que son propios de la edad.

Menudas son las cosas que enseñas (dir  alguno) habiendo prometido formar un orador; pero entienda que aun en las letras hay su infancia, y á la manera que la formación de los cuerpos que han de ser muy robustos comienza en la leche y la cuna, así el que ha de ser con el tiempo un orador elocuentísimo, hizo, para explicarme en estos términos, sus pucheritos, fué balbuciente   hizo garabatos en la formación de las letras. Y no, porque no baste el saber una cosa, diremos que no es necesaria. Y si ninguno reprende á un padre que tiene por preciso enseñar esto á su hijo, ¿por qué se condenará el hacer común lo que uno practicaría en su casa? Tanto m as cuanta es la facilidad con que los niños aprenden las cosas pequeñas; y así como hay ciertos movimientos, á los que sólo puede hacerse el cuerpo tierno, así también su-

cede con los ánimos, que endurecidos se inhabilitan para la enseñanza. ¿Hubiera querido por ventura Filipo que su hijo Alejandro fuese instruido por Aristóteles, el filósofo m as consumado de aquellos tiempos,   éste hubiera tomado este cargo, á no entender que conven a que los principios los ense nase también un maestro el m as diestro? Hagámonos, pues, cuenta que se nos confía un Alejandro desde su infancia para que le enseñemos, empeño que merece tanto cuidado (aunque para cualquiera padre la enseñanza de su hijo es de igual aprecio); en este caso ¿me avergonzar a yo de darle el m as breve camino para instruirle aun en la cartilla?

V. Por lo menos á m i no me agrada lo que veo practicar con muchísimos, y es el aprender el nombre y orden de las letras antes de aprender su figura. Embaraza esto el conocimiento de ellas, pues siguiendo después el sonido que de ellas tienen, no aplican la atención á su forma. Esta es la causa de que los maestros, cuando pensaban haberlas fijado en la memoria de los niños, siguiendo el orden que tienen en el alfabeto, vuelvan atrás, y ordenándolas de otra manera, les hagan conocer las letras por su figura, no por su orden natural. Por tanto, se les enseñará á conocer su figura y nombre como conocen las personas. Pero lo que daña en el conocimiento de las letras no dañará en el de las sílabas.

Para estimular á la infancia á aprender no desapruero aquel método sabido de formar un juego con las figuras de las letras hechas de marfil,   algún otro medio á que se aficionen m as la edad, y por el cual hallen gusto en manejarlas, mirarlas y señalarlas por su nombre.

Pero cuando comience á escribir no será malo grabar las letras muy bien en una tabla, para que lleve la pluma por los trazos   sulcos que hacen. De este modo ni errar  como en la cera (porque por una y otra parte le contendrán las márgenes), ni podrá salirse de la forma que le ponen; y por otra parte, siguiendo con velocidad y continuación huellas fijas, afirmar  los dedos, no necesitando de poner una mano sobre otra para

afianzarla. El escribir bien y con velocidad es cosa digna de atención, aunque comúnmente olvidada de la gente de conveniencias: porque siendo el principal ejercicio en gente de letras el escribir, con lo cual sólo se consiguen los progresos verdaderos y sólidos, si la pluma anda lerda sirve de rémora á la imaginación, y si la letra es imperfecta y de mala formación no se entiende después, y de aquí resulta el trabajo de dictarlo cuando se haya de trasladar. Por lo cual siempre y en todas partes nos dará gusto el no habernos olvidado de esto, pero especialmente cuando escribamos una carta de cosas que no conviene que otro sepa ó bien á algún amigo.

En las sílabas no cabe compendio, sino que todas se deben aprender, y no se debe dilatar el conocimiento de las más dificultosas, como hacen comunmente, para que cuando las escriban, las puedan distinguir. Además de lo dicho, no se ha de fiar mucho de lo que aprendieron los niños la primera vez; antes será más útil repetirlo muchas veces, y no apresurarlos, para que al principio lean de corrido, sino sólo cuando junten ya las letras sin tropezar, sin detenerse, ni pensarlo mucho; y entonces, uniendo las sílabas, tomarán toda la palabra, y después comenzarán con ellas á formar oración; porque es increíble cuánta detención en el leer ocasiona este apresuramiento. De aquí nace el titubear, el pararse, y repetir los vocablos, cuando se atreven á más de lo que pueden, desconfiando aun de lo mismo que saben, si en algo llegaron á errar. Ante todas cosas lean correctamente y sin interrupción; pero por mucho tiempo con despacio, hasta que con el ejercicio adquieran leer con emienda y velocidad. Porque el mirar adelante, y echar la vista á la palabra que sigue (regla que dan todos los maestros) no solamente lo enseña el método, sino la práctica, porque al tiempo de mirar lo que sigue, se ha de pronunciar lo primero, y se ha de dividir la atención del alma, cosa muy dificultosa, de modo que una cosa hagan los ojos y otra la voz.

En una cosa no nos ha de pesar el cuidado que pongamos, cuando el niño comience,

como es de costumbre, á escribir los vocablos, y es, que no pierda el trabajo en aquellos que son vulgares, y que ocurren todos los días. Puede al punto ir aprendiendo, mientras se ocupa en otra cosa, la interpretación de las palabras más recónditas de la lengua, que llaman los griegos *glossas*, y conseguir en estos primeros elementos lo que después les ha de llevar algún tiempo. Y supuesto que me paro en menudencias, desearía que los versos que se les ponen por muestra de escribir, no contengan inútiles sentencias, sino algún buen aviso, porque la memoria de esto dura hasta la vejez. Y fijándose en un ánimo desocupado de otras ideas, aprovecha para formar las costumbres. Pueden también por este género de diversión aprender las sentencias de hombres ilustres, y lugares escogidos principalmente de los poetas, cosas que agradan á la edad pequeña. Porque, como diré en su lugar, la memoria es muy conducente al orador, y ésta se cultiva y afirma con el ejercicio. Y en las edades de que vamos hablando, en que el niño no puede inventar nada, es la única manera de ingenio que puede sacar algún provecho del cuidado del maestro.

No será inútil, para que logren una pronunciación clara y expedita, el hacerlos repetir palabras dificultosas buscadas para este intento, y versos compuestos de sílabas ásperas y que tropiecen entre sí (que los griegos llaman *enredosos*), obligándolos á que los pronuncien muy de priesa. Esto es cosa pequeña á primera vista; pero omitido, cobrará malos resabios en la pronunciación, vicios que, á no enmedarlos en los primeros años, durarán siempre.

CAPITULO II

SI ES MÁS ÚTIL LA INSTRUCCIÓN DOMÉSTICA QUE LA PÚBLICA

I. Refuta las objeciones que se ponen contra, las escuelas públicas, y hace ver: 1.º Que éstas nada dañan á las costumbres... dando al mismo tiempo contra la perniciosa indulgencia de los padres. 2.º Que no dañan al aprovechamiento en las letras.—II. Alega varias razones de las ventajas de las escuelas públicas.

Vaya nuestro niño poco á poco creciendo, salga del regazo de la madre, y comience

á aprender con seriedad. Lo que principalmente debemos tratar en este lugar, es: si es más útil tenerle dentro de casa, ó enviarle á la escuela pública, y encomendar su enseñanza á los maestros; lo que hallo haber sido de la aprobación de los que reformaron las costumbres de las ciudades más grandes y de los autores más consumados.

I. Debo decir que hubo algunos que estuvieron contra la pública enseñanza, á los que les mueven dos razones. La primera, el atender más á las costumbres, evitando el que se junten los niños con aquella multitud de otros sus iguales, que son más propensos al vicio; ¡y ojalá que fuese vana la queja, de que éste fué muchas veces el origen de ruines procedimientos! La segunda es, que cualquiera que sea el maestro, éste ha de emplear más tiempo con uno solo que con muchos. La primera razón es más bien fundada; porque en el caso de aprovechar las escuelas para el adelantamiento y dañar á las costumbres, tendría por mejor el vivir bien que el salir muy consumado orador. Estas dos cosas, según mi juicio, andan unidas y son inseparables la una de la otra. Porque ni yo tengo por buen orador al que no sea hombre de buena vida, ni lo aprobaría aun cuando pudiese lograrse lo contrario. Tratemos, pues, primeramente sobre esto.

1.º Piensan que las costumbres se vician en las escuelas públicas, porque algunas veces sucede; pero lo mismo sucede en sus casas; y hay mil ejemplares, tanto de haberse perdido la fama, como de haberse conservado con la mayor pureza en una y otra enseñanza. Toda la diferencia está en la índole de cada uno, y en el cuidado. Dame un niño inclinado á lo peor y un padre omiso en inspirar y conservar la vergüenza en los primeros años, y aunque esté solo tendrá ocasión de ser malo. Porque no sólo puede suceder que el maestro privado sea vicioso, sino que no es menos arriesgado el trato con criados y esclavos malos que con gente de noble condición, pero de poco recato. Pero si es de buena índole, y el padre es vigilante y no se duerme en su obligación, se puede elegir para maestro el de mejores costumbres (en lo que la prudencia debe poner el

mayor empeño) y la mejor escuela, y poner además de lo dicho por ayo del niño un hombre amigo y de gravedad, ó un liberto fiel, cuya inseparable compañía haga mejores á los que temíamos se perdiesen.

Fácil cosa era el remedio de esto; pero ¡ojalá no corrompiéramos nosotros las costumbres de nuestros hijos! Desde el principio hacemos muelle la infancia con regalos. Aquella educación afeminada, que llamamos condescendencia, debilita el alma y el cuerpo. ¿Qué mal deseo no tendrá cuando grande, el que no sabe aun andar y se ve ya vestido de púrpura? Aún no comienza á hablar, y ya entiende lo que es gala y pide vestido de grana. Les enseñamos el buen gusto del paladar antes de enseñarlos á hablar. Crecen en sillas de manos, y si tocan en tierra, por ambos lados hay criados que los levanten en los brazos. Si prorrumpen en alguna desenvoltura mostramos contentos de ello. Aprobamos con nuestra risa, y aun besándolos, varias expresiones que se les sueltan, que aun en medio de la licencia de Alejandría serían intolerables. No es extraño: nosotros se las enseñamos y á nosotros nos las oyeron. Resuenan en los convites cantares obscenos, y se ve lo que no se puede mentar. Hácese costumbre de esto, y después naturaleza. Aprenden esto los infelices antes de saber que es malo. Así es, que siendo ya disolutos y viciosos, no aprenden el vicio en las escuelas, sino que lo llevan de sus casas.

2.º Pero en el estudio, dicen los contrarios, hará más un maestro con un solo discípulo. Ante todas cosas nada impide que este niño (sea quien sea) aprenda también en la escuela pública. Pero aun cuando ambas cosas no se pudiesen lograr, siempre antepondría la luz de una junta de niños buenos y honrados á la obscuridad de una enseñanza clandestina y doméstica. Porque el maestro, cuanto más excelente, gusta de muchos discípulos, y tiene su trabajo por digno de lucir en mayor teatro. Si el maestro es limitado, no lleva á mal emplear su trabajo con un solo discípulo, haciendo oficio de ayo, porque conoce su insuficiencia. Pero demos que alguno por favor, por amistad, ó

porque tiene posibles para ello, tome para maestro peculiar de su hijo al hombre más sabio del mundo; ¿por ventura ha de emplear con él todo el día ¿ó puede ser tanta la atención del discípulo, que no se canse, como sucede con la vista, de mirar á un solo objeto? mucho más cuando el estudio requiere mayor retiro. Y no siempre que el discípulo aprende de memoria, escribe ó compone, está presente el preceptor, antes suele impedir estas tareas la presencia de otro. Y no todas las tareas del discípulo necesitan de la explicación y guía del maestro, pues de este modo ¿cuándo lograrían el conocimiento de tantos autores? Y así hay ocasiones en que se les echa tarea para todo el día, en lo que se gasta poco tiempo; pues lo que se enseña á cada uno, aprovecha también á muchos. La mayor parte son de tal naturaleza, que todos las aprenden á una vez. Paso en silencio la distribución de la materia para las composiciones y las declamaciones de los que estudian retórica, en las que el fruto que todos sacan es igual, por muchos que sean los discípulos. Porque no sucede con la voz del maestro lo que en un convite, que cuantos más son los convidados tocan á menos; sino como el sol, que siendo uno solo, á todos alumbrá y calienta igualmente. De la misma manera cuando un maestro de gramática haga una disertación sobre la manera de hablar, cuando trata una cuestión, expone un historiador, ó explica algún poeta, aprenderán tantos cuantos oigan.

Pero á lo menos, dirán, el mucho número impedirá corregir las composiciones y la explicación del maestro. Haya enhorabuena en esto algún inconveniente (porque ¿dónde no le habrá?) pero este daño se recompensa con otras ventajas que luego diremos: porque no quiero yo que se envíe al niño donde esté abandonado. Ni tampoco el maestro, si quiere cumplir con su obligación, se cargará de más discípulos que los que puede enseñar, y lo primero que se deberá cuidar es el tener amistad y trato con él, y que no tome la enseñanza por oficio, sino por afición. De este modo nunca habrá confusión. Ni dejará el maestro, si tiene alguna instrucción, de fomentar por honor suyo á quien ve que es

estudioso y de talento. Pero así como se han de evitar las escuelas muy numerosas (á lo que no me inclino, si hay razón para que acudan tantos á ella), así tampoco prueba esto que deba huírse de la enseñanza pública, porque una cosa es huír de ellas y otra hacer elección de la mejor.

II. Ya que hemos refutado las opiniones contrarias, pongamos la nuestra. Lo primero de todo, el que ha de seguir la elocuencia, y ha de vivir en medio de grandes concurrencias, y á la vista de la república, acostúmbrase desde pequeñito á no asustarse de ver á los hombres, y á no ser encogido con una vida oculta y retirada. Ha de explayar y levantar el ánimo, el cual con el retiro, ó se debilita y se amohece (para decirlo así), ó se hincha y engríe por una falsa persuasión. Preciso es que se tenga por muy grande hombre el que no se compara con nadie. Además de esto, cuando se ha de manifestar lo que se sabe, se ofusca la vista con tanta luz, y todo se le hace nuevo; como que aprendió solo y retirado lo que ha de hacer entre muchos.

Dejo á un lado las amistades, que trabadas como con lazos de religión, duran hasta la vejez; porque el tener unos mismos estudios no es menos estrecho vínculo que profesar una misma religión.

Pues si se le aparta de la sociedad, que es natural no solamente á los hombres, sino á las mismas bestias mudas, ¿dónde ha de aprender aquel conocimiento que se llama común?

Juntemos á lo dicho, que en sus casas sólo aprenderán lo que se les enseñe á ellos; pero en las escuelas lo que á otros. Todos los días oirá aprobar unas cosas y corregir otras. Aprovechará con ver reprender la pereza de unos, y alabar la aplicación de otros; con las alabanzas cobrará emulación; tendrá por cosa vergonzosa quedar atrás de los iguales, y por honra exceder á los mayores. Todo esto sirve de espuela á los ánimos, y aunque nunca es buena la ambición, ordinariamente es origen de cosas buenas. Hallo que mis maestros no en vano observaban una costumbre, cuando repartían los discípulos en varias clases; y era el mandar decir á cada uno por



su orden, y según la graduación de sus talentos, declamando cada cual en puesto más honroso, según la ventaja que llevaba á los demás. Se daban sobre esto sus sentencias, y cada uno se empeñaba por lograr la palma; pero el ser la cabeza de una clase era la mayor honra. Ni este juicio está irrevocable, sino que en el último día del mes los vencidos tenían facultad de aspirar al mismo puesto. De este modo el superior no aflojaba en el cuidado con la victoria, y el sentimiento estimulaba al vencido á librarse de la afrenta. Y en cuanto yo puedo acordarme, digo que todo esto nos sirvió de mayor espuela para el estudio de la oratoria, que las exhortaciones de los maestros, el cuidado de los ayos, y deseos de los padres.

Pero así como la emulación causa progresos mayores en el estudio, así á los principiantes y tiernos les es más gustoso, por lo mismo que es más fácil, imitar á los discípulos que á los maestros. Pues los que están en los primeros rudimentos apenas tendrán valor para aspirar á una elocuencia, que ellos consideran muy superior á sus fuerzas; abrazando más fácilmente lo que está cerca de sí, como acaece á las vides, que enlazándose con las primeras ramas de los árboles, suben hasta la copa. Lo cual es tan cierto, que aun el mismo maestro, si es que prefiere la utilidad á la ambición, debe cuidar, cuando maneja talentos principiantes, de no agobiar con tareas la debilidad de los discípulos, sino tener consideración á sus fuerzas, y acomodarse á su capacidad. Porque á la manera que los vasos de boca angosta no reciben nada del licor que se les envía de golpe, pero se llenan, cuando se les echa poco á poco y gota á gota, así se ha de tener cuenta con lo que puede el talento de los niños. Porque si son cosas que exceden su capacidad, no aprenderán nada, como que no alcanzan á tanto. Será útil, pues, tener algunos discípulos á quienes los otros imiten al principio, y después los excedan. Así se irán poco á poco concibiendo esperanzas de cosas mayores.

Añado á lo dicho, que los maestros no pueden hablar con el mismo espíritu y eficacia, cuando oye uno solo, que cuando les ani-

ma la concurrencia de discípulos: pues la elocuencia por la mayor parte consiste en el fuego del ánimo. Este es preciso se impresione, y conciba las imágenes de las cosas, y se transforme en cierto modo en la naturaleza de lo que tratamos. Finalmente, cuanto éste es más generoso y grande, mayores son, digamos así, los órganos que le mueven. Por donde crece con la alabanza, se aumenta con el esfuerzo, y gusta emplearse en cosas grandes; se desdeña en cierto modo de bajar el estilo del decir, que tanto le ha costado el formar, para acomodarse á un solo discípulo; y por otra parte, levantar el estilo familiar le causa rubor. Y ciertamente, imagínese cualquiera que está viendo á un maestro declamar ó perorar delante de un solo discípulo; figúrese aquella disposición, la voz, el modo de andar, la pronunciación, y por último aquél ardor y movimiento de cuerpo y alma, y (para no recorrerlo todo) aquél sudar y afanarse cuando habla, ¿no diríamos que padecía algún ramo de locura? Si el hombre no tuviera sino otro hombre con quien comunicar, no habría elocuencia en el mundo.

CAPITULO III

I. Señales para conocer el talento.—II. Cómo se ha de manejar el ingenio del discípulo.—III. De las diversiones.—IV. No se les debe azotar.

I. El maestro diestro encargado ya del niño, lo primero de todo tantea sus talentos é índole. La principal señal de talento en los niños es la memoria; la que tiene dos oficios que son: aprender con facilidad, y retener fielmente lo que aprendió. La segunda señal es la habilidad en imitar, por ser señal de docilidad; pero de manera que esta imitación sea de lo que aprende, y no para remedar el aire y modo de andar de las personas, ó algún otro defecto que llame la atención. Pues el que así pretende hacer reir, para mi modo de pensar, no indica buena índole. Sobre todo, el niño bueno será verdaderamente ingenioso: porque no tengo por tan malo el ser de poco talento, como el ser de índole perversa. El niño bueno estará muy distante de ser perezoso y dejado como otros: oirá sin repugnancia lo que se le ense-

ñe: hará algunas preguntas: seguirá por donde se le lleve, pero no se adelantará. Aquella especie de ingenios que á manera de frutas se anticipan, nunca llegan á sazón. Estos hacen con facilidad cosas pequeñas, é impelidos de su mismo ímpetu, al punto manifiestan lo que pueden en ellas; pero finalmente no pueden sino lo que no tiene dificultad: hablan mucho, y sin cortarse: no hacen mucho, sino pronto: cuanto dicen, es cosa sin solidez y muy superficial: son muy semejantes á las semillas que quedaron encima de la tierra, que al punto nacen; y como la hierba que, echando la espiga, se agosta antes de granar. Causa gusto, es cierto, el ver estos adelantamientos en años tan cortos, pero paran después, y cesa la admiración.

II. Cuando esto se note, véase cómo se han de manejar en lo sucesivo los talentos del discípulo. Hay algunos flojos, si no los aprietan: algunos enójanse de que los manden. A unos el miedo los contiene, á otros los hace encogidos. Hay talentos, que si algo aprovechan, es á fuerza de machacar en algunas cosas; otros hay que dan el fruto de pronto. A mí denme un niño, á quien mueva la alabanza, la gloria le estimule, y que lllore cuando es vencido. A éste la emulación le servirá de fomento, la reprensión le hará mella, el honor le servirá de espuela, y nunca temeremos que dé en la pereza.

III. Pero á todos se les debe conceder algún desahogo, no solamente porque no hay cosa ninguna que pueda sufrir un continuo trabajo (pues aun las mismas cosas insensibles é inanimadas aflojan alguna vez, para no perder su fuerza) sino porque el deseo de aprender depende de la voluntad, donde no cabe violencia. Y así vuelven después á la tarea con mayor empeño, después de tomar ánimo con la diversión, y aun con más gusto; lo que no sucede en lo que hacemos por necesidad. No llevo á mal el juego en los niños, porque esto es también señal de viveza; ni puedo esperar que estando siempre tristes y melancólicos, puedan levantar el espíritu para el estudio, cuando lo tiene caído en cosa tan natural á aquellos años. Haya sin embargo, tasa en la diversión; de manera, que ni el negarles este desahogo engendre en

ellos fastidio en el estudio, ni siendo demasiado los habitúe al ocio. Hay también algunas dudas sobre cualquiera materia. Descubren también ellos sencillamente en el juego sus inclinaciones, para que sepamos que no hay edad tan tierna que no aprenda al punto lo que es bueno y malo; y que entonces se le ha de ir formando, cuando no sabiendo fingir, nuestra docilidad para aprender. Lo que llegó á endurecerse con algún torcimiento más fácil es romperlo, que enderezarlo. Desde el principio se le ha de enseñar al niño á no obrar con pasión, con torcimiento ó desenfreno, teniendo siempre presente aquello de Virgilio, *Geog.*, 2.272:

Tanto vale en los niños la costumbre.

IV. El azotar á los discípulos, aunque está recibido por las costumbres, y Crysípo no lo desapueba, de ninguna manera lo tengo por conveniente. Primeramente porque es cosa fea y de esclavos, y ciertamente injuriosa si fuera en otra edad, en lo que convienen todos. En segundo lugar, porque si hay alguno de tan ruín modo de pensar que no se corrija con la reprensión, éste también hará callo con los azotes, como los más infames esclavos. Ultimamente, porque no se necesitará de este castigo, si hay quien les tome cuenta estrecha de sus tareas. Mas ahora parece que de tal suerte se corrigen las faltas de los niños cometidas por el descuido de sus ayos, que no se les obliga á hacer su deber, sino que se les castiga por no haberlo hecho. En conclusión, si á un niño pequeñito se le castiga con azotes, ¿qué harás con un joven, á quien ni se le puede aterrar de este modo, y tiene que aprender cosas mayores? Añadamos á esto, que el acto de azotar trae consigo muchas veces á causa del dolor y miedo cosas feas de decirse, que después causan rubor: la cual vergüenza quebranta y abate al alma, inspirándola hastío y tedio á la misma luz. Además de lo dicho, si se cuida poco de escoger ayos y maestros de buenas costumbres, no se puede decir sin vergüenza, para qué infamias abusan del derecho y facultad de castigar en esta forma los hombres mal inclinados: y cuán ocasionado es á veces á otros este miedo de los mi-

serables discípulos. No me detendré mucho en esto: demasiado es lo que se deja entender. Por lo que baste el haber dicho, que á ninguno se le debe permitir demasiado contra una edad débil, y expuesta á la injuria.

Ahora comenzaré á tratar de las artes en que se le debe instruir al que se le va formando de este modo para la oratoria, y por dónde se debe comenzar en cada edad.

CAPITULO IV

DE LA GRAMÁTICA

I. Alabanzas de la gramática.—II. Tres propiedades del lenguaje: corrección, claridad y elegancia.—III. Para el lenguaje se atiende á la razón, á la autoridad, á la antigüedad y á la costumbre.—IV. De la ortografía.

El niño que aprendió ya á leer y escribir, lo primero que debe aprender es la gramática, bien entendamos la griega ó la latina, aunque yo gustaría que primero se estudiase la griega. El mismo método hay para la una que para la otra. Reduciéndose, pues, este estudio á dos cosas tan solas, que son: saber hablar y explicar los poetas, más es lo que encierra en el fondo, que lo que manifiesta. Porque el escribir va incluído en el hablar, y la explicación de los poetas supone ya el leer correctamente, en lo cual se incluye la crítica. De ella usaron los gramáticos antiguos con tanto rigor que, no solamente censuraban los versos y libros de títulos supuestos, tomándose la licencia de quitarles el nombre del autor que, á su parecer, falsamente llevaban, sino que á otros autores los redujeron á ciertas clases, quitando á otros de este número. Ni basta el haber leído los poetas. Se han de revolver todos los escritores, no solamente por las historias que contienen, sino también por las palabras que reciben autoridad de aquellos que las usaron. Ni puede ser uno perfecto gramático sin la música, pues ha de tratar del metro y ritmo. Ni podrá entender los poetas sin algún conocimiento de la esfera celeste, los cuales para la explicación de los tiempos (dejando á un lado otras materias) hacen tanto uso del nacimiento y ocaso de los astros. No debe tampoco ignorar la filosofía, ya para entender muchísimos pasajes

de los poetas, tomados de lo más recóndito de las cuestiones naturales, ya para interpretar á Empedocles entre los griegos, á Varrón y Lucrecio entre los latinos, que dejaron escrita en verso la filosofía. Se necesita también de más que mediana elocuencia para hablar con propiedad y fluencia en cada una de las cosas que llevamos dichas. Por donde no se puede sufrir á los que neciamente dicen ser esta arte de poco momento y cosa excusada. En la que si no echare firmes cimientos el que ha de ser orador, cuanto sobre ello edifique irá en falso. Esta es aquella arte necesaria á los niños, gustosa á los ancianos, dulce compañera en la soledad, y ella sola entre todos los estudios tiene más de trabajo que de lucimiento.

II. Ahora bien, siendo tres las propiedades del lenguaje, corrección, claridad y elegancia (porque el hablar á propósito, que es la principal, los más la ponen en el ornato), examinaremos con las reglas de hablar bien, que es lo más esencial de la gramática, otros tantos vicios opuestos á las virtudes dichas.

III. Hay reglas para hablar y para escribir. En las palabras atendemos á la razón, antigüedad, autoridad y uso. La razón nace principalmente de la *analogía*, y á veces de la *etimología*. La antigüedad concilia majestad, y (por decirlo así) cierta veneración á las voces. La autoridad tómate de los oradores é historiadores; porque los poetas se excusan con el metro; sino tal cual vez, en que pudiendo por razón del metro usar de dos expresiones, usan más ésta que aquélla, como: *Imo de stirpe recisum*. Aen., 12, 208. *Aeria, quo congessere palumbes*. Eclog. 3, 69. *Silice in nuda*. Eclog. 1, 15, y otros semejantes modos de hablar, en los que el juicio de los oradores más consumados sirve de regla, y á veces se tiene por bueno el error, por seguir á los hombres de grande autoridad. La costumbre es la maestra más segura de hablar, y hemos de usar de las voces como de la moneda, que sólo es corriente la que tiene el cuño del día.

Las palabras antiguas no solamente tienen grandes patronos, sino que concilian cierta majestad y gusto á la oración; porque por una parte tienen la autoridad de antiguas, y

por otra, habiéndose dejado su uso por algún tiempo parecen como nuevas. Pero se necesita de moderación, de modo que ni sea frecuente su uso, ni manifiesto; porque no hay cosa más odiosa que la afectación, ni las voces sean tomadas de tiempo inmemorial y desconocido, como *topper*, *antigerio*, *exantlare*, *prosapia*, y los versos de los Salios, entendidos apenas de sus sacerdotes. Pero á éstos los mantiene en uso la religión y debemos mirarlos como sagrados. ¡Cuán viciosa será la oración, cuya principal virtud es la claridad, si necesita de intérprete! Con que así como entre las palabras nuevas las mejores serán las más antiguas, así entre las antiguas las más nuevas.

Lo mismo decimos de la autoridad. Porque si puede haber alguna razón para creer que no falta á ninguna regla el que usa de estas voces, que se hallan en autores muy autorizados, pero importa mucho saber qué dijeron y qué persuadieron. Porque ninguno podrá sufrir aquellas voces de *tuburcinabundum* y *lurcabundum*, aunque las usa Catón; ni el decir *hos lodices*, aunque lo usa Polión; ni la voz *gladiola*, aunque la usó Mesala; ni la de *parricidatum*, que aun en Celio apenas es tolerable; ni Calvo me persuadirá á decir *collos*; palabras que no usarían al presente sus autores.

Resta que hablemos de la costumbre, porque sería ridiculez anteponer el lenguaje que se usó antes al que ahora usamos. ¿Pues qué otra cosa es el lenguaje antiguo que la antigua costumbre de hablar? Aunque para esto se necesita de discernimiento, y examinar qué es lo que entendemos por costumbre. Porque, si toma el nombre de lo que siguen los más, sacaremos una regla muy peligrosa, no digo para la oración, sino, lo que es más, para vivir. ¿Pues de dónde nace este tan grande bien, de que nos agrada lo que los más tienen por bueno? Porque, así como el arrancarse el vello, el enrizar el cabello, y el beber con exceso en los baños, no hará costumbre, por más que se introduzca en un país, porque todo es vituperable, y con todo eso nos bañamos, nos esquilamos y banqueteamos por costumbre; así en el hablar no se ha de tener por uso una cosa porque la si-

gan muchos. Porque, dejando á un lado el lenguaje que usa el vulgo ignorante, vemos que aun los teatros y el circo resuenan con un lenguaje bárbaro. Según lo dicho, llamaré costumbre y uso del lenguaje al consentimiento de los sabios, á la manera que llamamos costumbre de vivir al consentimiento de los buenos.

IV. Ya que queda dicho cuál es la regla de hablar, digamos qué reglas hay para escribir. Lo que en griego se llama *ortografía* llamemos nosotros ciencia de escribir bien. Yo juzgo que se debe escribir cada palabra como suena, si no lo repugna la costumbre. Porque el oficio de las letras parece ser éste, conservar las voces, y restituir, digamos así, al que lee lo que se les encomendó; y así deben declarar lo que nosotros hemos de decir.

Estas son las reglas comunes de hablar y escribir bien. Las otras dos, que son el hablar con palabras propias y elegantes, no se las quito á los gramáticos, sino que las guardo para mejor ocasión, cuando hablemos de los oficios del orador.

Me ocurre ahora que tendrá alguno por menudencias cuanto habemos dicho, y por embarazo de cosas mayores. Digo que no pretendo yo que se gaste el tiempo en cosas demasiado mecánicas, y en necias disputas con las que se arruine y gaste el talento. Pero en la gramática nada daña sino lo superfluo. ¿Es por ventura menor Cicerón en la oratoria por haber sido muy exacto en esta arte, y muy riguroso en la enseñanza de su hijo, como consta de sus cartas? ¿O disminuye un punto el mérito de César el haber escrito de *analogía*? ¿O fué menos puro Mesala por haber hecho libros enteros, no digo de cada una de las palabras, sino de las letras? Que no embarazan estas artes á los que pasan por ellas, sino á los que no pasan de ahí.

CAPITULO V

QUÉ LIBROS DEBEN LEER PRIMERAMENTE LOS NIÑOS, Y DE QUÉ MANERA

Réstanos hablar del modo de leer; en lo cual no se le puede enseñar al niño menos que con la práctica, dónde ha de suspender

el aliento, dónde distinguir el verso, dónde hacer sentido, y dónde comienza éste; cuándo debe levantar la voz, cuándo bajarla; qué tono debe dar á cada cosa; dónde debe leer con pausa, dónde con ligereza; qué pasajes se han de leer con vehemencia, y cuáles con dulzura. Una cosa encargaré en esto, y es, que entienda lo que lee, para lograr todo esto. Sea ante todas las cosas el modo de leer varonil, acompañado de suavidad y gravedad, y lo que es verso no se lea en el mismo tono que la prosa; pues aun los mismos poetas dicen que cantan. No se ha de entender por esto un canto material, ni adelgazando la voz, como muchos, afeminadamente. De este modo de leer dicen habló César, siendo aún niño, cuando dijo: *Si cantas, cantas mal; si lees, cantas*. Ni quiero que las prosopopeyas se pronuncien, como quieren algunos, con aire cómico; pero háganse sus inflexiones, para distinguir las de lo que el poeta dice por sí.

En todo lo demás es necesario advertir muy mucho que los entendimientos tiernos, y que han llevar adelante los conocimientos que se les imprimieron al principio, cuando estaban vacíos de toda idea, no sólo aprendan lo que les instruye, sino mucho más lo bueno. Por donde está bien entablado que se comience á leer por Homero y Virgilio; bien que para entender sus bellezas era menester mayor discernimiento; pero para esto tiempo les queda, puesto que no los han de leer una sola vez. Entretanto vayan levantando el espíritu con la grandeza del verso heroico, y ensanchando el alma con la de las materias y bebiendo ideas nobles.

Las tragedias son útiles. Los líricos también fomentan el espíritu, si se hace elección, no solamente de los autores, sino también de sus partes. Los griegos escribieron con desenvoltura, y Horacio tiene lugares que no quisiera explicarlos á los niños. Las elegías amorosas y los endecasílabos, que tienen algunos incisos de versos sotadeos (porque estos versos ni mentarlos), destiérrense, si es posible; ó á lo menos resérvense para cuando los niños sean mayores. En su lugar diremos qué uso pueden hacer de la comedia, que contribuye mucho para la elo-

cuencia por emplearse toda ella en personas y afectos; porque ésta será la principal lección, cuando no se siga daño á las costumbres. Hablo de Menandro, aunque no excluyo á otros; pues los latinos podrán también ser útiles. Pero los niños deben leer sobre todo lo que les fomente el ingenio y aumente las ideas; para lo demás que sirve á la erudición, les queda mucho tiempo.

Los poetas latinos son útiles (aunque en los más de ellos más brilla el ingenio que el arte) por la abundancia de palabras, en cuyas tragedias puede encontrarse mucha gravedad, en las comedias mucha elegancia y cierto *aticismo*. La economía en éstos es más exacta que en la mayor parte de los modernos, los que pusieron la única perfección de sus obras en los pensamientos. De éstos hemos de aprender la pureza y el carácter (por decirlo así) varonil, ya que en el modo de decir hemos caído en todo género de delicadeza y vicio. Finalmente, creamos á los oradores consumados, los que se valen de los poetas antiguos, ó para lograr el fin de las causas, ó para adorno de la oratoria. Porque veo que sobre todos Cicerón, y con alguna frecuencia Asinio y los demás cercanos á nuestros tiempos, citan versos enteros de Enio, Accio, Pacuvio, Lucilio, Terencio, Cecilio y otros, no sólo con muchísima gracia y erudición, sino también causando deleite; recreándose con el deleite poético los oídos cansados con el ruido del foro. Los cuales acarrear no poca utilidad cuando se prueba el asunto con sentencias suyas, como con ciertos testimonios. Aunque aquello primero toca más á los niños y lo segundo á los adultos; como quiera que deban tener afición á la gramática y á la lectura, no sólo mientras están en las escuelas, sino por toda la vida.

En la explicación de los poetas, el maestro de gramática deberá cuidar que el discípulo, desenlazando el verso, le dé cuenta de las partes de la oración y de las propiedades de los pies: cosa muy importante en el verso, de que deben carecer las composiciones en prosa. Déle á conocer las palabras bárbaras, las impropias, y las palabras conpuestas contra las leyes del lenguaje; todo

esto no para vituperar á los poetas (con los cuales se disimula tanto por razón del metro, que aun los mismos vicios que cometen en el verso se bautizan con el nombre de *metaplasmo* y *figuras*; dando el nombre de gala á los que ellos hicieron por necesidad), sino para advertirles las licencias poéticas y ejercitarles la memoria.

No dañará enseñarlos en los primeros rudimentos las diversas significaciones de las voces, y el maestro de esta clase no cuidará menos de aquellas que son menos usadas. Pero pongamos todo su esmero en enseñar todos los tropos que sirven de especial adorno, no sólo en el verso, sino también en un discurso; las dos maneras de figuras, de palabra y de sentencia, cuyo tratado y el de los tropos reservo para cuando hable del adorno.

Hágales conocer sobre todo de cuánto sirve la economía de un discurso; la correspondencia de unas cosas con otras; lo que conviene á cada persona; qué se ha de alabar en los pensamientos, y qué en las palabras; dónde cae bien la afluencia, y dónde la concisión.

Se ha de juntar á todo esto la explicación de las historias, que debe hacerse con esmero, pero no tanto que se ocupe en explicar bagatelas. Basta el exponer las que están recibidas, ó á lo menos están referidas por célebres autores. Porque el referir lo que dicen los autores más despreciables, ó es demasiada pobreza ó una gloria vana, lo cual detiene y agobia los ingenios que se pueden emplear en otra cosa mejor. El que se pone á examinar los escritos que ni aun merecen leerse, no tendrá reparo en dar oídos á cuentos de viejas. De todos estos embarazos están llenos los comentarios de los gramáticos, apenas entendidos de sus mismos autores. Sabida cosa es lo que sucedió á Didymo, que escribió más que nadie; lo cual, como no diese crédito á una historia como fabulosa, se la mostraron en un libro suyo. Esto acaece principalmente en las fábulas, en que se cuentan ridiculeces y aun cosas vergonzosas. De donde nace, que cualquier ruin se toma la licencia de fingir á su antojo en materia de libros y autores

cuanto le ocurre; y con tanta más seguridad, cuanto no se pueden encontrar los que jamás existieron. Porque en cosas conocidas es más fácil descubrir la mentira. Por donde una de las calidades del buen gramático es el ignorar algunas cosas.

CAPITULO VI

DE LOS PRIMEROS EJERCICIOS DE ESCRIBIR, EN QUE DEBERÁ EMPLEARSE EL GRAMÁTICO

Ya hemos concluído las dos partes de la gramática, que se reducen á enseñar á hablar, y á la explicación de los autores: la primera llaman metódica, la segunda histórica. Con todo eso, añadamos ciertos principios del estilo para instrucción de las edades que aún no son capaces de la retórica. Aprendan, pues, primero á explicar en un lenguaje puro y sencillo las fabulitas de Esopo, que suceden á los cuentos de las amas de leche: en segundo lugar á escribirlas con la misma sencillez de estilo; primeramente desatando el verso, y después traduciéndolo con otras palabras. Después aprendan á traducirlo con libertad parafrástica, por la que se permite ya reducir, ya amplificar lo que traducimos, conservando el sentido del poeta. El cual ejercicio, que aun para maestros consumados tiene dificultad, al que lo llegue á hacer con tino, le ayudará para vencer mayores dificultades. Compongan también los gramáticos sentencias, chrias y etologías, dando las razones de que lo dicen; de donde toman el nombre estas composiciones. Estas composiciones se fundan en una razón común; pero la forma es diversa; porque la sentencia es un dicho universal, la etología consiste en el carácter de las personas. Hay varias especies de chria. La una es semejante á la sentencia, y consiste en algún dicho simple; v. g.: *Dijo*, ó *solía decir*, etc. Otra en la respuesta; v. g.: *Habiéndole preguntado, respondió*, etcétera. La tercera es algo semejante á ésta y consiste, dicen algunos, no en dicho, sino en algún hecho; v. g.: *Habiendo visto Crates un niño ignorante, dió un bofetón á su ayo*. Y, por último, otra algo parecida á la dicha, á la que no dan el mismo nombre,

sino que la llaman *chriodes*, por ejemplo: *Milón llevaba á costas un toro, habiéndose acostumbrado á llevarle desde cuando era becerrillo*. Todas estas pueden variarse por los mismos casos, ya sean de algún dicho ó hecho. Las narraciones celebradas de los poetas, creo que deben tratarse para instruirse, no para adquirir la elocuencia. Los retóricos latinos, dejando todo lo demás, que pide más trabajo é ingenio, lo hicieron necesario é indispensable á los gramáticos; pero los griegos conocen mejor la dificultad y naturaleza de su deber.

CAPITULO VII

EL NIÑO, ANTES DE DAR PRINCIPIO Á LA RETÓRICA, DEBE SER INSTRUÍDO EN OTRAS ARTES, SI ÉSTAS SON NECESARIAS PARA UNO QUE HA DE EJERCITAR LA ELOCUENCIA.

A esto se reduce lo que me propuse tratar sobre la gramática con la mayor brevedad, tocando lo más necesario, no cuanto había que decir, porque esto era obra larga: ahora trataré, estrechándome, de aquellas artes que deben aprender los niños antes de comenzar la retórica, para ir siguiendo aquella carrera de estudios, que llaman *enciclopedia*. Porque en esta primera edad se ha de dar principio al estudio de otras ciencias; las cuales, siendo también artes, y no pudiendo haber elocuencia perfecta sin ellas (aunque por sí solas no bastan para construir á un orador), preguntan algunos, si son absolutamente necesarias para el fin que decimos. Porque ¿de qué aprovecha, dicen los tales, el saber levantar un triángulo equilátero sobre una línea dada, para defender un pleito, ó para declarar los sentimientos de nuestra alma? ¿O por qué defenderá mejor á un reo, ó dará un consejo más acertado quien sabe distinguir, ya por el tono, ya en el nombre, y tiempos el sonido de las cuerdas? Y aun quizá podrán citar á no pocos hábiles oradores, que ni el nombre siquiera de geometría oyeron jamás, ni tienen de músicos otra cosa que el que les deleita, como á todos sucede.

A los cuales primeramente respondo,

como Cicerón escribe, hablando con Bruto; y se lo repite varias veces, y es, que el orador, que vamos formando, ni le hay, ni le ha habido jamás: sino que nos hemos propuesto dar un modelo de orador perfecto, que por ninguna parte tenga tacha. Porque también los que forman á un hombre sabio, de modo que sea en todò consumado, y (como dicen) un Dios en la tierra, no solamente pretenden instruirle en todo lo celestial y humano, sino que le van también guiando por ciertas menudencias (si las miramos en sí mismas), hasta enseñarles ciertos modos de argüir con falacia la más disimulada: no porque estos argumentos falaces, y que se llaman *de crocodilo*, puedan constituir al hombre sabio, sino porque éste debe saber hasta las cosas más menudas. A este modo la música y geometría, cierto es que no constituyen al hombre orador (el cual también debe ser sabio), como ni tampoco otras cosas que añadiremos, pero les ayudarán para ser consumado. A no ser que nos olvidemos que los remedios y medicinas, que curan las dolencias y llagas, se componen de simples á veces contrarios entre sí, resultando una composición, que en nada es semejante á cada una de las cosas que entran en ella, sino que de todas juntas toma sus propiedades. Aun las abejas forman de diversas flores y jugos aquel sabor de la miel, que no alcanzan todos los entendimientos humanos. ¿Y nos maravillaremos nosotros, de que la oración, obra la más grande de la naturaleza, necesite del conocimiento de muchas artes, que, aunque no se descubren en ella, ni manifiestan su fuerza, influyen secretamente y no deja de traslucirse su influencia? Hubo alguno que sin nada de esto, habló bien; lo confieso: mas yo lo que pretendo es formar un orador. Asimismo vengo bien en que todo esto no es de la mayor utilidad, pero ciertamente que no podremos llamar perfecto á quien falta algo, aunque sea poco, y lo muy bueno de nada debe carecer. Aunque lo que pedimos es cosa ardua, con todo, pediremos mucho, para que á lo menos abarque el orador lo más que pueda. Y ¿por qué hemos de desmayar? La naturaleza á ninguno le impide que sea orador

consumado, y es mala vergüenza perder el ánimo en una cosa que se puede conseguir.

CAPITULO VIII

SOBRE LA MÚSICA Y SUS ALABANZAS

En esta parte seguramente debía bastarme el dictamen de los antiguos. Porque ¿quién no sabe que en los primeros tiempos la música (para hablar primeramente de ella) se mereció, no sólo tanto aprecio, sino tanta veneración, que los músicos, poetas y sabios se tenían por una misma cosa? Entre los cuales (para no hablar de otro) fueron Orfeo y Lino. Ambos á dos fueron tenidos por hijos de los dioses; y del uno se dice que llevaba tras sí las fieras, los peñascos y las selvas, porque con su música admirable ablandaba los ánimos de la gente ruda y campesina. Timagenes dice también, que entre todos los estudios el más antiguo fué el de la música. Confirmanlo los poetas de mayor nombre, en los cuales vemos, que en los convites de los reyes, las alabanzas de los dioses y de los heroes se cantaban al son de la cítara. ¿No vemos en Virgilio cómo Yopas canta el *Curso de la luna, y los eclipses del sol*, etc.? Aen., 1746. Con lo cual claramente da á entender este autor insigne, que la música y el conocimiento de las cosas divinas andaban pareados. Lo cual si se concede, será también necesaria por un orador; siendo cierto, como dije, que esta parte que abandonaron los oradores y se apropiaron los filósofos, fué peculiar nuestra; y sin esta ciencia la oratoria no puede ser consumada.

Por lo que mira á los filósofos, no cabe duda que la cultivaron, habiendo Pitágoras y sus discípulos publicado una opinión, sin duda de tiempo inmemorial; es á saber, que el mundo había sido fabricado al son de la música, el que después imitó la lira. Y no contentos con aquella concordia de cosas desemejantes, que llaman *armonía*, vinieron á poner consonancia aun en los movimientos del cielo. El *Timeo* de Platón (sin contar otras partes de sus obras) no se pue-

de entender sin perfecto conocimiento de esta ciencia. Pero ¿qué digo de los filósofos, cuyo corifeo Sócrates en su ancianidad no se avergonzaba de aprender á tañer la lira? Hasta los mayores capitanes, dice la historia que tañeron la cítara y la flauta; y que los ejércitos de los lacedemonios cobraban coraje para pelear, oyendo instrumentos músicos. ¿Qué otra cosa hacen en nuestras legiones las cornetas y trompetas, cuyo concierto, cuanto mayor es, tanto mayor es la gloria romana en las guerras? Y no por otra causa Platón tiene por indispensable la música en el hombre civil, que llaman *politico*. Y los principales de esta escuela, que algunos tienen por muy rigurosa, otros por muy dura, fueron de opinión que algunos sabios debían emplearse en este estudio. Licurgo, autor de la severa legislación de los lacedemonios, aprobó el estudio de la música. Y cierto que parece que la naturaleza nos la concedió como por regalo, para lenitivo de los trabajos, pues hasta los remeros cobran aliento con el canto; y no sólo sucede esto en aquellas fatigas, en que muchos se animan al trabajo con el dulce canto de alguno que los guía, sino en el trabajo de cada uno, entreteniéndole con canciones, aunque sean groseras.

Hasta aquí parece que solamente he enzalzado la música, pero aún no la he aplicado á la oratoria. Pasemos también en silencio, cómo en otro tiempo la gramática y la música anduvieron unidas: siendo cierto que Arquitas y Aristogeno la tuvieron por parte de la gramática; y que unos mismos maestros enseñasen estas dos artes, no sólo lo prueba Sofrón, autor de pantomimos, apreciado de Platón, que dicen tenía por almohada sus libros al tiempo de morir, sino también Eupolis, donde vemos que Prodamo enseñaba la música y las letras. Y Maricas, que es el mismo que Hiperbolo, confiesa no saber de la música, sino las letras. Aristófanes también prueba en varios lugares, que antiguamente los niños recibían esta instrucción. Y en el Hypobolimeo de Menandro vemos, que dando un viejo la cuenta á un padre de lo que había gastado con su hijo, pone una gran suma

por los maestros de música y geometría. Esto prueba la costumbre antigua de pasar la lira entre los convidados, después de la mesa; la cual, diciendo Themístocles, como cuenta Cicerón, que no sabía tocar, le tuvieron por hombre sin letras. Aun entre los antiguos romanos se estilaban en los banquetes instrumentos de cuerdas y flautas. Los versos de los Salios tienen también su canto. Todo lo cual habiendo sido instituido por el rey Numa, es prueba clara, que aun aquellos primeros hombres ignorantes y belicosos no se descuidaron de la música, que aquella edad permitía. Finalmente, se hizo proverbio entre los griegos, que los ignorantes eran enemigos de las Musas y de las Gracias.

Pero veamos qué utilidad puede traer la música al orador. Dos especies de números tiene la música; en las voces, y en el movimiento del cuerpo: pues en uno y otro se busca cierta proporción. El músico Aristogero divide la modulación de la voz en *número* y *melodía métrica*. Lo cual ¿quién no dirá que es necesario para la oratoria? Pues lo uno mira al ademán, lo otro á la colocación de las palabras, y lo tercero á la inflexión de la voz: la cual tiene mucho uso en la pronunciación. A no ser que imaginemos, que sólo para la poesía y el canto se requiere esta disposición, y consonancia de voces, y que es ociosa en el que perora; ó que este arreglo y sonido de la voz no se necesita en la oración, lo mismo que en la música. Porque con diversas modulaciones canta con voz levantada las cosas grandes; con dulzura, si son de gusto; si indican moderación, con suavidad; y toda la habilidad del músico está en expresar el afecto de lo que canta. En la oratoria va á decir mucho también para el movimiento de los afectos del auditorio el alzar ó bajar la voz, y el que tenga su inflexión: y así empleamos distinto tono para mover á los jueces á indignación, del que usamos para implorar su clemencia: pues vemos, que aun con los instrumentos, con los que no se puede expresar el lenguaje, el ánimo se reviste de varios movimientos. El arreglo y decente postura de los movimientos del cuerpo, que

se llama *aptitud*, es también necesaria, pues en ella estriba gran parte de la *pronunciación*; y esto sólo con la música se puede aprender. Pero de la *pronunciación* hacemos tratado aparte. Pues si el orador debe cuidar de la voz, ¿qué cosa hay tan propia de la música? Pero para no anticiparnos á tratar de esta parte de la retórica, contentémonos por ahora con el ejemplo de Graco, orador el más consumado de su siglo, á quien estando perorando asistía por detrás un músico, para apuntarle los tonos de la voz con una flautilla, que llaman *tonarión*, ó norma para arreglar los tonos. Este cuidado tuvo él en medio de las causas muy dificultosas que defendió, cuando, ó ponía terror á los principales de Roma, ó él los temía.

Quiero bajar el estilo, para hacer ver á los que menos saben, la utilidad de la música. No me podrán negar que la lección de los poetas es indispensable al orador. Y estos ¿por ventura carecen de la música? Pues si hay alguno de talento tan limitado que lo ponga en duda, no lo podrá negar por lo que mira á los líricos. Esto sería preciso inculcarlo muchas veces, si lo que yo digo fuera cosa nueva. Pero siendo esta opinión admitida desde Quirón y Aquiles hasta nuestros días por todos cuantos han mirado las ciencias sin aversión, no debo ponerla en disputa con el demasiado empeño en defenderla.

Aunque por los ejemplos puestos se puede bastante conocer qué género de música nos agrada, y en que términos, debemos decir, que no encomendamos aquí aquella música teatral y afeminada, que ha arruinado en nosotros en gran parte el poco vigor varonil que nos quedaba, con sus modulaciones torpes y delicadas, sino aquella, con que se celebraban las alabanzas de hombres esforzados por otros hombres iguales á ellos; ni tampoco aquellos instrumentos delicados, que mueven á cosas torpes, de los que aun las doncellas deben abominar, sino el conocimiento del modo que hay para mover ó calmar las pasiones. Sabemos que Pitágoras contuvo la desenvoltura de unos jóvenes, que iban á violentar á una familia ho-

nesta, sólo con mandar á una cantora arreglarse la música al pesado tono de los espondeos: y aun Crispyo señala tono determinado para cuando las ámas arrullan á los niños. Entre otros asuntos, que se dan para las declamaciones, suele fingirse una causa de un flautero, á quien se le hace reo de muerte, porque á uno al tiempo de sacrificar le echó el tono frigio, con el cual se enfureció tanto, que se arrojó por un derrumbadero. Si semejantes asuntos son propios de la elocuencia, y por otra parte no pueden desempeñarse sin la música, ¿cómo no confesarán aun los más contrarios ser muy necesaria?

CAPITULO IX

DE LA GEOMETRÍA

Todos confiesan que la Geometría no deja de ser útil para la edad tierna; pues conceden que con ella se ejercita el ánimo, se aguzza el ingenio, y se adquiere prontitud para discurrir; pero que aprovecha no como las demás artes, después de aprendidas, sino mientras se aprende. Esta opinión es propia de ignorantes. No sin motivo los hombres más grandes se dieron á este estudio: porque constando la Geometría de números y figuras, el conocimiento de aquéllos no sólo es necesario al orador, sino á cualquiera, que aprendió las primeras letras. Su uso es muy frecuente en las causas, en las que se tiene por ignorante al orador; no digo cuando anda titubeando en las sumas, sino si yerra el cómputo con el movimiento incierto, y menos apto de los dedos. El uso de las líneas y figuras tiene también algún uso, puesto caso que también hay pleitos sobre medidas y límites. Pero tiene unión y parentesco con la oratoria por otra cierta razón.

Primeramente el orden, de que no puede prescindir la Geometría, ¿no es también preciso en lo elocuencia? La Geometría asimismo de las premisas va deduciendo sus consecuencias, y sienta los principios conocidos para probar lo que no sabemos; ¿pues no hacemos esto mismo cuando peroramos? ¿Qué más? Aquella conclusión última de

diferentes cuestiones propuestas ¿no consta casi toda ella de silogismos? Motivo por el cual dicen algunos, que esta arte es más parecida á la dialéctica que á la retórica. Pues el orador no deja de probar su asunto algunas veces, aunque raras, en la misma forma que los dialécticos, pues si el caso lo pide, usa de silogismos, y sin duda alguna se vale de entimemas, que son unos silogismos oratorios. En conclusión, entre todas las pruebas las más convincentes son, las que llamamos demostraciones geométricas. ¿Y qué otra cosa más precisa en el discurso que las pruebas?

Tiene más la Geometría, que por medio de la demostración descubre la falsedad de una verdad aparente, y puntualmente lo mismo sucede en los números con las que llaman falacia del cálculo, en las que me solía yo divertir cuando niño. Pero hay otras cosas de mayor entidad. ¿Quién no se tragará la verdad de este teorema? *Si las extremidades de los lugares tienen una misma medida, ¿ha de ser también igual el espacio que abarcan sus líneas?* Pues es falso; porque va á decir mucho la figura, que tiene el ámbito de un lugar, por dondó los géometras reprenden á los historiadores que creen bastar el curso de la navegación para calcular la grandeza de una isla. Cuanto más perfecta es la figura tanto mayor es su capacidad. Por donde si la línea exterior es redonda, que es la figura más perfecta de las planas, abarcará más que siendo cuadrada, aunque de igual extremidad. Asimismo el cuadrado abarca más que el triángulo, y el triángulo equilátero más que el escaleno. Habrá por ventura otros ejemplos más dificultosos de resolver; pero yo pondré uno muy proporcionado aun á los principiantes. No hay quien no sepa que la yugada consta de doscientos cuarenta pies de largo y la mitad de ancho. Cuánto es lo que boja y el campo que ocupa fácil es saber. Pero si damos á cada lado ciento y ochenta pies, quedando una área cuadrada, con la misma extremidad ocupará mayor espacio. Si alguno no quiere molestarse en hacer la operación, lo entenderá más breve en números menores. Diez pies por cada lado, hacen

CAPITULO X

cuarenta en cuadro, y dentro ciento; pero si damos quince á dos de los lados, y cinco á los otros dos, siendo uno mismo el ámbito, el espacio será una cuarta parte menos. Pero si los lados distan diez y nueve pies uno de otro, no tendrán dentro más pies cuadrados que los que tienen de longitud; mas la línea exterior tendrá el mismo ámbito que cuando tenía dentro cien pies cuadrados. Y así cuanto se vaya quitando á la figura cuadrada, otro tanto pierde la capacidad. De aquí resulta, que un lugar con circuito mayor abarque menor espacio. Esto en las figuras planas. Porque en montes y valles, aun el más ciego ve que el terreno es mayor que la parte de cielo que le cabe.

No me paro á decir que la Geometría se remonta hasta dar razón del mundo; pues, enseñándonos con los números la regularidad y uniformidad del curso de los astros, nos hace ver que nada hay que sea casual y sin providencia, lo que á las veces puede ser conducente en la oratoria. Por ventura cuando Pericles quitó á los atenienses el miedo que les causó un eclipse de sol, haciéndoles ver la causa; cuando Sulpicio Galo habló en presencia del ejército de L. Paulo de otro eclipse de la luna, para que no se atemorizasen los soldados, teniéndole por milagro, ¿no hicieron oficio de oradores? Lo que si hubiera entendido Nicias en la Sicilia, seguramente no hubiera sacrificado la flor del ejército de los atenienses, des-pavoridos con este prodigio; así como no se asustó Dión en semejante lance, cuando vino á destruir al tirano Dionisio. Sirvan enhorabuena estos ejemplos para la milicia; y pasemos en silencio, que sólo la pericia de Arquímedes prolongó el asedio de Zaragoza de Sicilia. Lo que más hace á nuestro propósito es, que con aquellas demostraciones de la Geometría se resuelven no pocas cuestiones, que de otro modo eran indisolubles, v. gr.: *del modo de hacer la división; de la división infinita; de la prontitud en aumentar.* De forma que habiendo el orador de hablar de todas materias, no puede pasar sin la Geometría.

I. La pronunciación se debe aprender de los cómicos.—II. El arreglo del ademán de los ejercicios de la palestra.

I. También de los cómicos debe hacerse algún aprecio, á lo menos para que el orador aprenda la buena pronunciación; pues no pretendo que el niño, que instruimos para este fin, quiebre la voz afeminadamente, ni tiemble como viejo. Ni remede en ella al que está embriagado, ni la chocarrería de los esclavos, ni el afecto que piden las expresiones de amor, de un avaro, ó del miedo; pues de esto no necesita el orador; y por otra parte, daña el ánimo tierno de los niños, que aún carecen de instrucción. El remedar de continuo, para en naturaleza. Ni debemos tomar de los cómicos todo su ademán y pronunciación: pues aunque en uno y otro debe en cierta manera imitarlos, con todo, ha de estar muy lejos de su modo de pronunciar, para no descompasarse en el movimiento del semblante, de las manos, ni en los paseos. Porque la principal parte en la oratoria, es el que se disimule el arte.

¿Pues qué debe hacer en esto el maestro? Lo primero corregir los vicios de la pronunciación, si los hay, que las palabras se pronuncien con todas sus letras: pues unas no las pronunciamos bastantemente, otras demasiado. Unas no las pronunciamos con el sonido tan lleno como se debe, confundiéndolas con otras que se les parecen, pero que no son tan llenas. Pues la L nuestra corresponde á la letra que aun Demóstenes no podía pronunciar; y entre nosotros tiene la misma fuerza: y los que no pueden pronunciar con toda su fuerza la C y la T, pronunciarán con debilidad la G y la D. Ni ha de sufrir el maestro la afectada pronunciación de la S; ni que se pronuncie con la garganta; ni achicando la boca; ni que den sonido más llano á la voz, contra lo que pide el habla natural, ahuecándola, lo que llaman los griegos *catapéplasmemon*. Así llamamos al sonido de la flauta, cuando por estar cerrados los agujeros, que hacen la voz más clara, va el aire por la boca de ella enguesado.

Cuidará también de que el discípulo no se coma las últimas sílabas, para que el hablar sea uniforme; y que cuando haya de levantar la voz, trabaje el pulmón, pero sin menear la cabeza; que acompañe el ademán á la voz, y el semblante al ademán. Obsérvese también que el que perora tenga recta la cabeza; que no tuerza los labios; no abra la boca mostrando los dientes; el rostro no mire al cielo; ni tenga tampoco los ojos clavados en tierra; y que no mueva á uno y otro lado la cabeza. En la frente se falta más. He visto á no pocos levantar las cejas, cuando esforzaban la voz; á otros que las encogían; á otros que, levantando hasta lo último de la frente la una, con la otra casi cubrían el ojo. Y, como luego diremos, es muchísimo lo que va á decir todo esto, pues lo que no está bien, tampoco puede agradar.

De los cómicos debemos también aprender el ademán para las narraciones, la autoridad en el persuadir; con qué ademán se expresa la ira, y qué inflexión de voz requiere la compasión. En lo que logrará el acierto, si escogiere algunos lugares de las comedias más aptos para esto, y que tengan más proporción con el ademán. Los cuales no sólo serán muy útiles para la pronunciación, sino aun para la elocuencia. Esto se enseñará al discípulo, mientras se hace capaz de mayores cosas. Cuando fuese necesario que lea oraciones retóricas, y fuese ya capaz de entender sus virtudes; entonces cuídeme de él un sabio maestro; y no sólo le irá dirigiendo en el tono de leer, sino que le hará tomar de memoria, y pronunciar de pie y claramente algunos lugares escogidos de ellas, enseñándole cómo ha de arreglar la acción, para que desde luego ejercite con la pronunciación la voz y la memoria.

II. Ni reprendo tampoco á los que hacen algún estudio de la palestra. No hablo de los que emplean toda la vida en la lucha, y en el vino, sepultando la razón mientras ejercitan el cuerpo; con los cuales no quiero que tenga el menor trato el niño, que voy formando. Bajo el nombre de palestra entiendo también á los que enseñan á reformar el ademán; v. gr.: cuándo han de estar los brazos derechos, cómo se han de mover las

manos con arte, y no con cierto aire rústico, cómo ha de tener el cuerpo la decente postura, moviendo los pies con destreza, y que el movimiento de cabeza y ojos no desdiga del de todo el cuerpo. Pues ninguno habrá que diga ser esto ajeno de la pronunciación, y esta de la retórica. Por donde no es cosa ajena de propósito el aprender lo que debemos hacer en esta parte; y más cuando esta ley del ademán tuvo su origen en el tiempo de los héroes, y entre los griegos más insignes mereció la mayor aprobación; uno de los cuales fué Sócrates y Platón, quien la cuenta entre las virtudes civiles; y aun Crisipo en los preceptos sobre la educación de los hijos hace de ella mención. Y los lacedemonios, sabemos que uno de ejercicios que tenían por útiles á la guerra, era la danza. Y que ésta no se tuviese entre los antiguos romanos por cosa indecorosa, lo prueba aquel baile de los sacerdotes, que hasta hoy dura, como ceremonia y rito de religión; y aquello que dice Cicerón en el libro III del Orador, *que éste debe mover varonilmente el cuerpo, no como el cómico, sino como el que juega las armas y se ejercita en la lucha*. El cual precepto hasta el día de hoy se observa sin que ninguno se atreva á tacharlo. En esto se ejercitará el niño (si vale mi dicho) únicamente los primeros años, y no por más tiempo, porque no pretendo que el ademán del orador sea como los movimientos de un danzarín, sino que de este ejercicio en la niñez nos quede un cierto hábito natural, y decente compostura de cuerpo, que una vez aprendida, dure en adelante, aun sin querer.

CAPITULO XI

En la primera edad pueden aprenderse muchas cosas á un tiempo. 1.º Porque no es incompatible con la naturaleza del ingenio humano.—2.º Porque esta variedad suaviza el trabajo del estudio.—3.º Porque entonces hay mucho más tiempo.—Por pereza dejan los oradores de aprender muchas cosas.

Suele preguntarse, si (en suposición de que es preciso aprender todo esto) es posible el enseñarlo y aprenderlo todo á un mismo tiempo. Algunos lo niegan, alegando que es confundir á los niños y cansarlos con la diversidad de estudios, para los cuales ni

hay fuerzas en el cuerpo ni en el ánimo, ni el tiempo da, de sí para tanto; y aun dado que lo pueda sufrir esta edad robusta, no conviene cargarla tanto:

1.º No advierten los tales, cuánto alcanza la capacidad del hombre; cuyo ingenio es tan ágil, tan veloz, y para decirlo así, tan para todo, que no puede detenerse en una cosa sola, aplicando su fuerza á muchas cosas, no digo en un mismo día, pero aun en un mismo momento. Y si no, el que toca la cítara ¿no atiende á un mismo tiempo á la memoria, al sonido de la voz, á sus diversas inflexiones? Con la mano derecha hiere las cuerdas, con la izquierda las templá, las mantiene en su punto y las afina. Ni aun los pies los tiene ociosos, llevando con ellos el compás: y todo esto á un mismo tiempo. ¿Qué más? Nosotros mismos, cuando la necesidad lo pide ¿no contestamos á un asunto y atendemos á otro distinto? Y vemos que para esto se requiere discurrir, escoger ciertas expresiones, componer el semblante, la pronunciación, el ademán, y movimientos del cuerpo. Si todo esto lo hacemos con una sola aplicación del entendimiento, ¿por qué no podremos repartir en diversas horas muchos estudios? Mucho más, cuando la misma variedad divierte y rehace el ánimo, siendo más dificultoso el aplicarse á una sola cosa. De aquí nace, que el trabajo de escribir se alivia con la lección; y al contrario cuando nos cansamos de leer, tomamos por descanso el escribir. Aun cuando nos hayamos aplicado á muchas cosas, tenemos en cierto modo enteras las fuerzas para lo que vamos á aprender. ¿A quién no molestará estar todo un día oyendo á un maestro sobre una misma cosa? La variedad le servirá de recreo, como acaece en las viandas, que siendo diversas, alimentan pero sin fastidio.

Díganme si no los tales, ¿qué otra manera y método hay para aprender? ¿Hemos de atender primeramente á la gramática, y después enseñar la geometría? Pues omitamos por algún tiempo el estudio de lo que hemos aprendido, y empleémonos en la música, y se nos olvidará lo primero. ¿Y no será bueno, mientras se estudia la lengua latina, tomar algún conocimiento de la griega? Y

(para concluir) ¿no nos hemos de ocupar en otro estudio que en el que últimamente hemos emprendido? ¿Por qué no decimos á un labrador, que no cultive á un tiempo los sembrados, y las viñas, y los olivares, y los frutales? ¿que no cuide juntamente de los pastos, del rebaño, de huertas y colmenas? ¿Y por qué razón nosotros mismos empleamos el día, parte en el pleito, parte con los amigos, parte en los negocios de casa, parte en cuidar del cuerpo, y parte en el recreo? Cada una de las cuales cosas bastaría para cansarnos, si á ella sola nos aplicásemos y no á otra. Tanto más fácil cosa es hacer muchas cosas á un tiempo, que una sola por mucho tiempo.

2.º Ni hay tampoco que temer que esto se haga intolerable á los niños, pues no hay edad que menos se canse: como que parecerá extraña ciertamente, pero lo acredita la experiencia. El ingenio entonces tiene más docilidad, cuando no se ha endurecido. Prueba de esto es, que sin que se les apriete á los niños, en dos años, luego que comienzan á pronunciar bien, hablan de todo; pero los esclavos recién comprados ¿cuántos años gastan, y cuánta repugnancia no les cuesta aprender el latín? Si tomas á tu cargo el enseñar á un adulto, entonces conocerás que aquel sabe bien el arte á que se dedicó, que la aprendió desde niño. Los niños son también más sufridores del trabajo que los jóvenes. Es la causa sin duda, porque así como á los niños, ni les hacen mella tantas caídas como dan, ni el andar á gatas, ni el afanarse tanto en el juego en tan breve tiempo, ni el no cesar de correr en todo el día, porque no tienen peso en las carnes; así sucede, según creo, con sus ánimos, que no se cansan tanto como los de los adultos, porque no toman el estudio con empeño y afán, sino solamente reciben la instrucción que les damos. A esto se junta la mayor facilidad de aprender que tienen en aquella edad; siguen á los que lo enseñan con cierta simplicidad, y no miran á lo que ya han hecho, porque no pueden discernir lo que es trabajo. Finalmente, como tengo experimentado, menos sensación les hace el trabajar con los sentidos que con el discurso.

3.º Júntase á lo dicho, que en adelante no tendrán más tiempo que en la edad presente; como que todo su aprovechamiento depende del oído; y cuando se dediquen á escribir y componer algo por sí mismos, ó no podrán, ó no querrán aprender de nuevo estos estudios. Pues no pudiendo, ni aun debiendo emplear un niño todo el día en la gramática (que esto le engendraría fastidio) ¿en qué otra cosa ha de emplear estos ratos perdidos? Y no pretendo tampoco que se tome esto con demasiado ahinco; ni que se emplee con tanta intensión á la música, como si hubiera de ser maestro de capilla; ni que aprenda todas las menudencias de la geometría. No quiero hacerle un cómico en el ademán, ni un bailarín en el movimiento del cuerpo; bien que, aun cuando pidiese tanto, había tiempo para todo, porque son muchos los años que tienen para aprender, y yo no exijo esto de ingenios rudos. Por último, Platón ¿por qué fué eminente en todo lo que hemos puesto por indispensable para el que ha de ser orador? Porque no contento con lo que podía aprender en Atenas, y de los pitagóricos, á los que fué á buscar á Italia, hizo viaje al Egipto, y de sus sacerdotes aprendió los arcanos de su filosofía.

Pretéxtase para la imposibilidad de lograr todo esto, la desidia natural al hombre; pues ni hay amor al trabajo, ni se mira la elocuencia como estudio el más honesto y noble de todos en sí mismo, sino como medio para la torpe ganancia, haciendo de él un uso vil. Haya enhorabuena algunos que ejerzan en el foro, movidos del interés, el oficio de orador, sin conocimiento del arte, con tal que se me conceda, que cualquiera comercio vil, y aun un pregonero puede sacar más ganancia con su oficio. Yo no escribo esto para aquellos que atienden á la ganancia que pueden prometerse de lo que estudian. El que llegare á concebir una idea de la elocuencia tan divina, como es en sí, y se representare delante de la vista esta reina entre todas las artes, como la llama un poeta trágico nada vulgar, y midiere el fruto que acarrea, no por este interés y salario que damos á los abogados, sino por el gusto y deleite que el

alma recibe con la contemplación de lo que sabe (utilidad que siempre dura, como que no depende de la fortuna), este tal se persuadirá fácilmente cuánto mayor deleite ha de sacar de emplear en la geometría ó música el tiempo que otros gastan en espectáculos, en el campo, en jugar á los dados, en conversaciones inútiles (por no decir durmiendo, y en comilonas largas) que el que sacan estos tales de semejantes diversiones necias. Porque la misma naturaleza nos favoreció en inspirarnos mayor amor á lo que es más honroso. Pero pongamos fin á esta materia, en la que me ha hecho alargarme el gusto que tengo en tratarla; pues ya hemos hablado bastante de lo que deberá aprender el niño, antes que sea capaz de mayores cosas. El siguiente libro dará principio como de nuevo, y pasaremos á los oficios del orador.

LIBRO SEGUNDO

CAPITULO PRIMERO

CUÁNDO HA DE ESTUDIAR EL NIÑO LA RETÓRICA

Ha prevalecido la costumbre (y todos los días va tomando más cuerpo) de entregar al niño más tarde de lo que era razón á los maestros de la elocuencia latina; y lo mismo acaece con los que enseñan la griega. Dos son las causas de esto; conviene á saber, que nuestros retóricos han abandonado su oficio, y le han tomado los gramáticos, no siendo propio suyo. Porque aquéllos tienen por obligación suya el declamar y enseñar á otros esta facultad, pero limitándose á los géneros *deliberativo* y *judicial*, teniendo lo demás por inferior á su profesión, y éstos, no contentos con tomar á su cargo lo que los otros dejaron (de lo que debemos estarles agradecidos), se han entrometido también á hacer *prosopeyas* y enseñar lo que mira al género *deliberativo*; lo que es obra del mayor empeño en la oratoria. De donde provino que lo que era principal en un arte, vino á ser lo último de otra; y los que ya debían estudiar ciencias mayores, los vemos sentados entre los gramáticos, para

aprender retórica. Y así, según esto, parece que al niño no se le debe entregar al maestro de retórica hasta que sepa declamar, cosa por cierto ridícula.

Demos, pues, á cada facultad lo que le corresponde. Reconozca sus límites la gramática, á la que dieron el nombre de literatura, los que la tradujeron en latín; y mucho más habiendo traspasado los que tuvo en su primer origen, remontándose á tratar de cosas mayores! Pues siendo al principio como un arroyuelo pequeño, ha crecido á manera de río caudaloso, apropiándose la interpretación y exposición de los poetas é historiadores, atribuyéndose por otra parte, además de enseñar á hablar bien, y con tal cual afluencia de palabras, el conocimiento de casi todas las facultades mayores; y la retórica, que toma el nombre de la fuerza en el decir, no rehuse lo que es oficio propio suyo; ni permita que se le usurpe lo que es de su obligación; pues por rehusar el trabajo, ha venido casi á perder lo que era de su jurisdicción. No negaré que algún profesor de gramática pueda llegar á adquirir tantos conocimientos que sea capaz de enseñar retórica. Pero siempre será cierto que cuando esto enseñe, hará oficio de retórico, no de gramático.

Nuestro intento principal es señalar el tiempo en que estará ya en sazón el niño para aprender la retórica. Para lo cual no hemos de atender á la edad que tiene, sino á lo que ha aprovechado en sus conocimientos. Y para ahorrarnos de palabras, digo que entonces estará en sazón, cuando pudiese estudiarla; aunque esto depende de la cuestión anterior. Porque si la gramática extiende su enseñanza á aquellas oraciones suasorias, que son los rudimentos de la retórica, en este caso se deberá entregar más tarde el niño al maestro de elocuencia. Si éste no rehusa el enseñar los primeros principios de su facultad, deberá comenzar desde luego por las narraciones y oracioncitas en que se alaba ó vitupera alguna cosa. ¿Por ventura ignoramos que los antiguos, para aumentar la elocuencia, se ejercitaron en cuestiones, lugares comunes, y otras **declamaciones en que no entra circunstancia de**

cosas, ni personas, en las que se contienen todas las causas de asuntos, ya verdaderos, ya fingidos? De donde se colige cuán contra razón se abandona aquella parte de la retórica, que fué por mucho tiempo la principal y la única. ¿Qué cosa hay de las que dije arriba, que no coincida, ya con otras cosas propias de la retórica, ya con el género judicial? ¿Por ventura en el foro no hay sus narraciones? Y aún no sé si en este género son la parte principal. En aquellas contiendas entre el acusador y el abogado ¿no se alaba? ¿no se vitupera? ¿no hay sus lugares oratorios, ya para reprender los vicios, cuales son los que compuso Cicerón, ya para tratar en común cualquiera cuestión, cuales son los de Q. Hortensio; como, por ejemplo, si se ha de estar á ligeras pruebas, convengan ó no con el dicho de los testigos? Y estos lugares ¿no son el alma del género judicial? Son como armas dispuestas para usar de ellas cuando lo pida el caso. El que no crea que esto pertenece á la oratoria, negará también que comenzamos á hacer la estatua cuando fundimos el metal. Ni me tache ninguno de que procedo con tanta apresuración (como algunos pensarán) como si quisiera apartar cuanto antes de la gramática al niño, para que comience la retórica, pues también para aquélla se le debe dar el tiempo suficiente, no habiendo ningún inconveniente en que aprenda á un mismo tiempo estas dos facultades. Con esto no se aumentará el trabajo, sino que se repartirá el que tenía un solo maestro, y con más utilidad, cuidando cada cual de su facultad; práctica que dejaron los latinos y la guardan aún los griegos: bien que aquéllos tienen excusa, porque los maestros de gramática se han tomado parte de este trabajo.

CAPITULO II

DE LA CONDUCTA Y OBLIGACIÓN DEL MAESTRO

Luego que el niño llegue á ser capaz de los conocimientos de la retórica, será entregado á los maestros de esta facultad: cuyas costumbres convendrá examinar lo primero

de todo. Y la causa de no haber tocado hasta ahora este punto, no es porque no se haya de poner igual cuidado en examinar la conducta de los demás maestros, como dije en el primer libro, sino porque la edad del discípulo nos obliga á hablar de esto. Pues cuando entra el niño en poder de estos maestros, ya es crecido, y persevera en el mismo estudio ya joven: y así debe ponerse mayor esmero, para que la conducta irreprehensible del maestro preserve de todo daño á los años tiernos, y su circunspección le contenga, para que no se haga desenvuelto, si es de genio avieso y bravo. Porque no basta que el maestro sea muy comedido en todo, sino que debe contener á sus discípulos con el rigor de la enseñanza.

Lo primero de todo el maestro revístase de la naturaleza de padre, considerando que les sucede en el oficio de los que le han entregado sus hijos. No tenga vicio ninguno, ni lo consienta en sus discípulos. Sea serio, pero no desapacible; afable, sin chocarria: para que lo primero no lo haga odioso, y lo segundo despreciable. Hable á menudo de la virtud y honestidad; pues cuantos más documentos dé, tanto más ahorrará el castigo. Ni sea iracundo, ni haga la vista gorda en lo que pide enmienda: sufrido en el trabajo; constante en la tarea, pero no desmesurado. Responda con agrado á las preguntas de los unos, y á otros pregúntelos por sí mismo. En alabar los aciertos de los discípulos no sea escaso, ni prolijo; lo uno engendra hastío al trabajo, lo otro confianza para no trabajar. Corrija los defectos sin acrimonia ni palabras afrentosas. Esto hace que muchos abandonen el estudio, el ver que se les reprende, como si se les aborreciese. Dé cada día á sus discípulos alguno ó algunos documentos, para que los mediten á sus solas. Pues aunque la lección de los autores les suministrará abundantes ejemplos para la imitación, la viva voz, como dicen, mueve más: principalmente la del maestro, á quien los discípulos bien educados aman, y veneran. Pues no se puede ponderar con cuánto más gusto imitamos á aquellos á quienes estimamos.

De ninguna manera debe permitirse á los

niños la licencia, que hay en las más escuelas, de levantarse de su puesto, ni de dar saltos, cuando á alguno se le alaba; antes aun los jóvenes, cuando oyeren las alabanzas, las aprobarán, pero con moderación. De aquí nacerá, que el discípulo estará como pendiente del juicio del maestro, juzgando que ha obrado bien, sólo cuando el maestro diese su aprobación. Pero la costumbre, que algunos llaman humanidad, de aplaudir á alguno por cualquiera cosa, es muy reprehensible á la verdad; pues no sólo es ajena de la seriedad de una escuela, y propia de los teatros, sino la más contraria de los estudios. Porque tendrán por ocioso el esmerarse en el trabajo, al ver que por cualquiera cosa que hagan, han de ser aplaudidos. Tanto los que oyen, como el que declama, deben mirar al maestro, para conocer lo que él aprueba ó desaprueba: con lo que adquirirán facilidad con la composición, y discernimiento con el continuo oír. Mas al presente vemos, que no solamente al fin de cada cláusula se levantan los discípulos, para aplaudir al que recita, sino que corren, y dan palmoteos y voces descompasadas. Esto lo practican los unos con los otros; y en esto consiste el buen suceso de la declamación. De aquí nace el orgullo y vana esperanza que conciben de su saber; en tal forma, que empavonados ya con aquella vocería de sus condiscípulos, si las alabanzas del maestro son moderadas, forman mal juicio de él. Aun cuando los mismos maestros declaman, hagan que los discípulos le oigan con atención y modestia; porque la censura de lo que el maestro compone, no la ha de esperar de los discípulos, sino éstos del maestro. Si es posible, debe observar con toda atención qué cosas alaba cada uno y cómo las alaba; y alégrese de que lo bueno merezca la aprobación, no tanto por respeto suyo, cuanto por señal de discernimiento en los que lo alaban.

No apruebo que los niños estén sentados entre los jóvenes. Porque aunque un hombre tal, cual debe ser el maestro por la suficiencia y costumbres, pueda tener á raya á los jóvenes, con todo eso deben los tiernos separarse de los que son crecidos; y

no sólo debe evitar cualquiera acción indecorosa, sino aun la sospecha de ella. He tenido por conveniente dar este aviso sólo de paso; porque si el maestro y los discípulos carecen aun de los menores vicios, ocioso es el advertir esto. Y si alguno, cuando toma maestro, no huye de lo que es manifiestamente vicio, entienda, que cuanto vamos á decir para la utilidad de la juventud, es ocioso sin esto.

CAPITULO III

SI CONVIENE TOMAR DESDE EL PRINCIPIO EL MEJOR MAESTRO

Ni debe pasarse en silencio la opinión de los que dicen, que cuando el niño comience la retórica, no se le debe entregar desde el principio al maestro más excelente, sino que por algún tiempo debe estar con alguno mediano; como quiera que para enseñar las artes, es mejor una medianía en el preceptor; ya porque se acomoda más al entendimiento é imitación de los discípulos, ya porque no se desdeña tanto del molesto y trabajoso ejercicio de los rudimentos.

No creo que debo afanarme mucho para evidenciar, cuánto vale el que las primeras instrucciones sean las mejores, y cuánto trabajo cuesta el quitar los malos resabios que una vez se tomaron; pues al maestro que después sigue, se le junta un doble trabajo, no siendo menor el de hacer olvidar á los discípulos lo que aprendieron mal, que el enseñarlos de nuevo. Por el cual motivo cuentan que Timoteo, excelente maestro de la flauta, pedía mayor salario por enseñar al que hubiese sido enseñado por otro, que si le entregasen uno que nada supiese.

Dos errores hay en esta parte, uno de los que juzgan que basta un mediano maestro: los cuales se contentan con un estómago bueno. La cual opinión aunque reprehensible, al cabo se podía tolerar, si estos maestros enseñasen menos que otros, y no lo peor. Otro error (y aun más común que el primero) es pensar que los que son más consumados en la elocuencia, no se abajan á enseñar los rudimentos; siendo la causa de

esto en unos el fastidio de descender á estas menudencias, y en otros el no ser para ello. Yo ciertamente no tengo por maestro al que no quiere enseñar estos principios; y digo, que el que sea consumado, lo podrá hacer seguramente, si no le falta la voluntad. Primeramente, porque el que ha llegado á aventajar á otros en esta facultad, es creíble que sepa los medios para conseguirlo. En segundo lugar, porque el alma de la enseñanza es el método; y éste ninguno lo tendrá mejor, que el que es más consumado. Y últimamente, porque ninguno puede sobresalir en lo más, faltándole lo que es menos. A no ser, que digamos, que habiendo hecho Fidas una estatua de Júpiter, alguno otro la adornaría mejor que él; ó que un orador no ha de saber hablar; ó finalmente, que el médico de muchísima habilidad no alcanzará á curar las dolencias pequeñas.

Pero dirá alguno: ¿no hay cierto grado de elocuencia tan remontada, que excede la capacidad de un niño? No lo niego: pero el maestro que la tenga, es preciso que sea prudente, y que se achique y acomode á la capacidad del discípulo; á la manera que un grande andarín, si caminase con un niño, le daría la mano, acortaría el paso y no avanzaría más de lo que pudiese el compañero. ¿Y qué diremos de que por lo regular, cuanto más hábil sea el orador, su explicación ha de ser más perceptible y clara? Pues la primera virtud de la elocuencia es la claridad. Vemos también, que cuanto más limitado es cada uno, tanto más intenta el empinarse, y ensalzarse: así como los de estatura pequeña se ponen de puntillas, y los de menos fuerzas echan más bravatas. Porque tengo por cierto, que los que dan en hinchazón, los que tienen el gusto estragado, y los que afectan delicadeza en el lenguaje, ó pronunciación, y todos los que adolecen de cualquiera vicio de afectación, no tanto pecan por falta de esfuerzo, cuanto por falta de fuerzas: así como los cuerpos no se hinchan por la robustez, sino por la falta de ella, y los que perdieron el camino derecho, de ordinario se alejan más de él. Y así cuanto más ruín sea el maestro, tanto más obscuro será en la explicación.

No me he olvidado haber dicho en el libro primero (donde hice ver, que era mejor la enseñanza pública, que la particular) que en los primeros estudios se animan con más gusto y aprovechamiento los niños á imitar á sus condiscípulos, como cosa más fácil. Algunos entenderán, que lo que aquí decimos contradice á lo que allí dejamos sentado. Lo que estoy muy ajeno de sentir. Porque uno de los principales motivos porqu conviene entregar el niño al mejor maestro, es porque los discípulos, que están más instruídos, ó dirán cosas, que puedan servir para la imitación de los demás, ó si en algo yerran, podrán ser al punto corregidos. Pero si el maestro es limitado, aprobará los defectos, y con su aprobación hará que los demás los abracen. Sea pues tan consumado en la ciencia como en las costumbres, para enseñar á decir y hacer á ejemplo del Fenicio de Homero.

CAPITULO IV

CUÁLES DEBEN SER LOS PRIMEROS EJERCICIOS DEL QUE ESTUDIA RETÓRICA

I. Narraciones históricas. (La facundia en los jóvenes es laudable... En corregir los defectos de sus composiciones no se debe usar de mucho rigor... Acostúmbrese á componer con la enmienda posible.)—II. Confirmación y refutación de las narraciones.—III. Alabanza y vituperio de las personas.—IV. Lugares comunes, y cuestiones ó causas particulares... Repréndese á los que trabajan en sus casas estos lugares comunes, para usar de ellos cuando la ocasión lo pida.—V. Alabanza y vituperio de las leyes.

I. Ahora comenzaremos á tratar de la principal obligación de un maestro de retórica, dilatando por un breve tiempo lo que comunmente se piensa ser el constitutivo de esta arte. Y lo primero de todo me parece debe comenzar el niño por aquellos ejercicios que tienen alguna semejanza con lo que ya aprendió en la gramática. Y supuesto que hay tres maneras de narraciones, fuera de la que usamos en las causas judiciales: á saber, la *poética*, usada en las tragedias, y otros poemas, en la que ni hay verdad, ni aun sombra de verdad; el *argumento*, que aunque falso, la comedia le hace ser verosímil; y la *histórica*, que es la exposición de cosa sucedida; dejando para los gramáticos

la *poética*, el retórico debe comenzar por la *histórica*, que es de tanta fuerza, cuanta es la verdad en que estriba.

Cuando tratemos del género judicial, enseñaremos el modo que nos parece mejor de formar la narración. Entretanto basta advertir que ésta no debe ser seca y sin jugo. Según esto ¿para qué tantos estudios, si bastara el contar las cosas sin aliño, ni adornos de palabras? Ni tampoco debe ser de cosas superfluas, ni llena de descripciones traídas violentamente; vicio en que muchos caen, imitando la licencia poética. De estos dos defectos más vale que peque la narración por abundancia que por escasez. La razón es, porque á los niños ni se les debe pedir, ni esperar de ellos nada perfecto; y así más vale que manifiesten un esfuerzo generoso, y que á veces discurran y hablen más de lo que se les pide. Ni nos debemos ofender de que en los principiantes haya algo de redundante. Y aun quisiera que los maestros, á la manera de las amas de leche, traten á los entendimientos tiernos con algo más de regalo, digamos así; y no lleven á mal el hartarlos de leche de una enseñanza gustosa. Pues este cuerpo grueso, y lleno, vendrá después con la edad á quedar enjuto: y de aquí proviene el vigor. Por el contrario un niño de miembros delicadamente formados, ya para adelante pronostica flaqueza y debilidad. Atrévase á mucho esta primera edad, invente, y alégrese de lo que haya inventado, aunque sean cosas de poco vigor y sustancia. Para la lozanía hay remedio, mas no para la esterilidad. Pocas esperanzas podremos fundar en un niño, á cuyo ingenio se anticipa el juicio. La materia, en que se ejercite, ante todas cosas ofrezca mucho campo, y aun más de lo justo: pues los años y la razón quitarán mucho de lo superfluo, y aun con la misma experiencia lo irán perdiendo, siempre que haya de donde quitar y desbastar; á la manera que el buril podrá profundizar, y tendrá donde cebarse, si la lámina no es delgada en demasía. Nadie extrañará lo que digo, si ha leído lo que dice Cicerón: *Quiero que en los jóvenes se descubra la afluencia*. Por donde debe huirse tanto de un maestro sin pala-

bras y sin explicación, cuanto de un terreno seco, y árido para las plantas tiernas. De aquí resulta, que los discípulos son de ingenios apocados y rastrosos, no atreviéndose á levantar el estilo sobre el lenguaje vulgar. Estos la flaqueza la tienen por salud, y la debilidad por juicio; dando en el vicio, cuando piensan estar ajenos de él, pues carecen de lo que es virtud. Yo no gusto de frutos muy anticipados, ni del mosto, que ya en el mismo lugar comienza á tomar sabor de vino: todo esto el tiempo lo ha de ir sazizando.

Cosa es también que merece tenerse presente, el que los niños desmayan cuando nada se les disimula: porque se desalientan, sienten el estudio, y por último le cobran aborrecimiento, y lo que es peor, temiéndose de todo, á nada se atreven. Esto aun la gente del campo lo sabe: pues á los arbolitos pequeños no les arriman la podadera, porque en cierto modo tienen horror al hierro, cuya herida no tienen fuerzas para sufrir. Debe, pues el maestro ejercer su oficio con agrado, suavizando el trabajo, que por sí mismo es agradable: alabe algunas cosas, pase por alto otras, ó enmiéndelas, dando la razón de hacerlo así; y poniendo alguna cosa de su casa, ilústrelas. A veces no dañará, que él mismo les dicte lo que ha compuesto él, para que el discípulo lo imite, y lo aprecie, como si fuera parto suyo. Pero si éste hiciere una composición tan mala que no admite enmienda, me ha enseñado la experiencia, que es útil el echarles la misma materia y asunto ilustrado por el maestro, para que lo trabajen de nuevo, diciéndoles, que pueden hacer otra cosa mejor; porque ninguna cosa alienta más en los estudios, que la esperanza. A los adultos trátelos de otra manera; de los que á proporción de la edad, y fuerzas, exigirá cosas mayores, y les corregirá sus obras. Cuando mis discípulos usaban de pensamientos atrevidos, ó de estilo demasiado brillante, solía decirles, que lo alababan por entonces, pero que vendría tiempo, en que no pasaría por éllo. De este modo se alegraban de las producciones de su ingenio, y no quedaban engañados de su propio juicio.

Pero para volver al propósito, quiero que las narraciones se trabajen con el esmero posible. Porque así como al principio cuando aprenden á hablar, es útil á los niños, para adquirir facilidad en el lenguaje, el referir lo que oyeron, y obligados á repetir la misma relación, ya retrocediendo desde el medio hasta el principio, ya continuando hasta el fin; pero esto será, mientras son niños, y van uniendo las palabras, y no pueden más que afirmar la memoria; así cuando ya supieren bien hablar, el charlar de repente de todo, el hablar sin reflexión, sin dar lugar á levantarse, sólo merecerá el nombre de charlatanería. De aquí nace el gozo de los padres necios é ignorantes, y en los hijos la aversión al trabajo, y el desearo, que adquieren juntamente con la costumbre de hablar mal, el ejercitarse en cosas malas, y por último la arrogancia con que presumen de sí, y que por lo común impide en aprovechar en cosas de importancia. Ya vendrá tiempo, en que adquieran facilidad en hablar, y de esto trataremos muy de veras. Entretanto baste el que el discípulo componga con todo cuidado y esmero, en cuanto lo permite su edad, alguna cosa que merezca alabanza, ejercitándose en esto hasta adquirir hábito. Por último podrá de este modo proporcionarse para el fin que intentamos, cuidando más de hablar bien que pronto.

II. No será útil añadir á las narraciones su comprobación y destrucción, que los griegos llaman *confirmación* y *refutación*; y no solamente á las fabulosas y poéticas, sino también á las que contienen algún hecho histórico. Por ejemplo, servirá de grande materia para discurrir, el proponer la duda de si es creíble que estando peleando Valerio se sentó sobre su cabeza un cuervo, que con las alas hería el rostro, y los ojos del francés enemigo: del mismo modo sobre la serpiente, que dicen crió á Escipión, sobre la loba de Rómulo, y la ninfa de Numa Pompilio. Porque los historiadores griegos fingen casi tanto como los poetas. Muchas veces se disputa del tiempo y del lugar donde acaeció la cosa; y aun de las mismas personas, como vemos que T. Livio

duda de algunas de si existieron; y otros historiadores discuerdan sobre las circunstancias.

III. Después de este ejercicio, irá poco á poco pasando á cosas mayores; como por ejemplo: alabar á los hombres esclarecidos y afeár á los malos, lo que acarrea grande utilidad: porque además de ofrecer abundante materia para ejercitar el ingenio, se va formando el ánimo, contemplando la diferencia entre la virtud y el vicio, y se adquieren muchos conocimientos y acopio de ejemplos, que á su tiempo han de servir de mucho; como que son muy eficaces para mover en todos los géneros de causas. Aquí también pertenece el comparar unos sujetos con otros: pues aunque esto se funda en una misma razón, con todo eso ofrece mayor campo, y no sólo se trata de la naturaleza de las virtudes y vicios, sino del modo. Pero ya á su tiempo trataremos del orden de estas alabanzas ó vituperios: pues esto toca á la tercera parte de la retórica.

IV. También los lugares comunes (hablo de aquéllos, que sin nombrar sujetos, tienen por objeto afeár el vicio, como declamar contra el adúltero, el tahir, el desvergonzado) pertenecen á la esencia de las causas judiciales: pues si recaen sobre persona determinada, son acusaciones perfectas. Bien es verdad que á veces solemos descender á especies determinadas, como si se finge un adúltero ciego, un tahir pobre, un desvergonzado anciano. A veces á estas acusaciones se les añade su defensa: pues solemos defender al lujurioso, y al entregado al amor; y á veces al rufián, y al truhán se le hace su defensa, no defendiendo la persona, sino disculpando el delito.

Las cuestiones tomadas de la comparación de las cosas; por ejemplo: *Si es mejor vivir en la aldea, que en la ciudad; si la profesión del abogado es mejor que la de la milicia*, dan abundante, y hermoso campo para ejercitar el ingenio, y ayudan mucho para los géneros demostrativo, deliberativo, y judicial. Así vemos, que Cicerón en la oración en defensa de Murena trata muy á la larga del último de

estos lugares. También miran al género deliberativo las cuestiones: *de si el hombre debe casarse; y, si deben pretendérselos empleos*: y si entra en ellas alguna persona, serán oraciones completas del género deliberativo.

Solían mis maestros ejercitarnos con no poca utilidad, y contento nuestro en causas de mera conjetura, mandándonos examinar, y tratar: v. gr.: *¿por qué causa los lacedemonios pintaban armada á Venus? y ¿qué motivo pudo haber para pintar á Cupido en figura de niño alado, con saetas, y tea en la mano?* y otras cuestiones á este tenor, en las cuales indagábamos la atención de los inventores: de todo lo cual se hace frecuente uso en las causas particulares, y puede llamarse una especie de cría.

Porque aquellos lugares *de si siempre se ha de estar al dicho de los testigos*, y en las pruebas *si las débiles tienen ó no fuerza*, es cosa tan llana, que miran á las causas forenses, que algunos abogados de buena nota no sólo los trataron y aprendieron con mucho cuidado, sino que, cuando se les ofrecía una causa de pronto, los engastaban é insertaban enteros en sus discursos. Con lo cual ciertamente (pues quiero exponer mi sentir) me parece que daban á entender su pobreza grande de talento. Porque ¿qué podrán los tales inventar de nuevo en las causas donde la una no se parece á la otra? ¿Cómo podrán responder á las objeciones de los contrarios, ocurrir de pronto á las razones que alegan contra nuestra causa, y preguntar á los testigos, cuando en cosas tan trilladas, y que son comunes á todas las causas, no saben tratar un asunto tan cotidiano, sino llevándolo de antemano estudiado el papel? Los tales preciso es que, ó fastidien no menos que las comidas frías y estadizas (pues en causas distintas tendrán que repetir la misma canción), ó que ellos mismos se sonrojen al ver que los oyentes siempre les oyen unas mismas ideas, empleadas en diversos usos, como hacen los pobres ambiciosos. Fuera de que por maravilla habrá lugar tan común que cuadre á todas las causas que

ocurren, si por otra parte no tiene parentesco con la cuestión en que se funda; sin que se eche de ver que es una cosa positiva, ó porque es de distinto paño que todo lo demás, ó porque por lo común no se usa donde conviene. Así vemos que algunos para aumentar los conceptos de su oración, traen como arrastrados varios lugares explicados con mucho rodeo de palabras; siendo así, que las sentencias deben nacer de las entrañas de la causa; y solamente cuando nacen de ella son útiles y dan hermosura á la oración. Además de esto, la elocución, cuando no se encamina á triunfar de los oyentes, por más bellezas que tenga, es enteramente inútil, y á veces nociva. Pero basta de digresión.

V. La alabanza y vituperio de las leyes necesita de mayores fuerzas, como que es obra de las más difíciles.

Los antiguos ejercitaron en esto la facultad del decir, pero tomaban de los dialécticos el modo de argumentar, pues sabemos que entre los griegos sólo en tiempo de Demetrio Falereo se introdujo proponer diversos asuntos fingidos á imitación de las causas forenses. Pero no tengo bastante averiguado si éste fué el primero que inventó esta manera de ejercicio, como he dicho en otro libro: pues los que defienden esto con más empeño, no se fundan en autoridad de bastante fuerza. Por lo que mira á los latinos, dice Cicerón, que los primeros maestros de elocuencia vivieron en los últimos tiempos de Craso, y que entre ellos Plocio rayó más que ninguno.

CAPITULO V

QUÉ ORADORES É HISTORIADORES SE DEBEN LEER EN LAS ESCUELAS DE RETÓRICA

I. El maestro de retórica instruya á sus discípulos en la historia y en la lección de los oradores.—II. Cuide sobre todo de manifestar sus virtudes y aun sus vicios.—III. Alguna vez propóngales alguna lección viciosa.—IV. Hágalos frecuentes preguntas.—V. Este último ejercicio aprovechará más que todo.

I. De las declamaciones hablaremos después, pero supuesto que aún no hemos pa-

sado de los primeros rudimentos, parece debo advertir cuánto aprovechará el maestro á sus discípulos si (á la manera que en la gramática se instruyeron en la traducción de los poetas) los impone en la lección de los historiadores, y mucho más de los oradores, como yo lo he practicado con algunos, cuya edad lo exigía y cuyos padres lo tenían por conducente. Pero estando ya en estado de conocer lo mejor, ocurrieron dos cosas que me lo disuadieron: la primera, que la larga costumbre de enseñarles por distinto método se hizo ley, y no necesitando este trabajo cuando ya eran hombres hechos, seguían más los ejemplos que yo les había puesto delante que los de los escritores. Ni yo tampoco tenía reparo en enseñarles mis conocimientos, si es que á fuerza de tiempo había inventado algo de nuevo. Y ahora me acuerdo que aun los griegos practican lo mismo, pero por medio de los *pasantes*, porque si en todo cuanto lee cada uno de los discípulos les hubiera de guiar el maestro por sí mismos, no le alcanzaba el tiempo.

II. Y ciertamente que la lección de los autores, que no tiene otro fin que el de los discípulos, que acompañan con la vista al maestro que los explica, aprendan distintamente y con facilidad sus escritos, notando aquellos términos que menos ocurren, es mucho menos de lo que pide la obligación de un maestro de elocuencia. Pero es oficio suyo y peculiar de su profesión, el notar las virtudes de los autores, y aun los vicios si ocurre alguno: esto tanto más, cuanto no exijo de ellos el que expliquen precisamente aquellos libros que quiere el discípulo, como si éste fuera tan niño que, tomándole en sus brazos, deba condescender con lo que quiere. Porque á mí me parece más fácil y más útil el método de que, callando todos los discípulos, uno de ellos (pues deberán ir turnando) lea para todos el autor, y de este modo se acostumbre á una buena pronunciación: esto hecho, y desentrañado el argumento del razonamiento que se ha leído (porque de este modo se entenderá mejor la doctrina del maestro), no se omitirá nada

que no se advierta, ya perteneciente á la invención, ya á la elocuencia; cómo se concilia el orador en el exordio la benevolencia de los jueces; la claridad, brevedad y probabilidad de la narración; qué intenta en su oración y los disimulados medios para conseguirlo (pues todo el artificio retórico consiste en disimularle); además de esto con cuánta prudencia y economía divide su asunto; la sutileza, y copia de argumentaciones, y el nervio que tienen; la suavidad en ganarse los ánimos; la aspereza en reprender, y la gracia en los chistes; cómo triunfa de los afectos del auditorio, insinuándose, y moviendo en los ánimos de los jueces la pasión, que pretende. En el estilo qué palabras y expresiones son propias, adornadas y sublimes; cuándo es loable la amplificación, y qué vicios se le oponen; la belleza en los tropos; las figuras de palabra; la dulzura, rotundidad y vigor en los períodos.

III. Alguna vez también aprovechará leer en presencia de los discípulos algunas oraciones defectuosas y sin arte, que andan escritas y tienen muchos patronos de mal gusto: en ellas se les hará notar su impropiedad, obscuridad, hinchazón, bajeza de pensamientos, y aun otras cosas feas de decirse, lascivas y afeminadas; las cuales, no solamente hay infinitos que las aprueban, sino que (lo que es aun mucho peor) las aprueban por el mismo hecho de ser malas. Les parece á los tales, que lo que está según arte y no tiene nada de extravagante, no tiene nada de ingenioso; y nos admiramos, como de cosa exquisita, de lo que va fuera de lo regular, aunque defectuoso: á la manera que á algunos les parecen mejor los cuerpos contrahechos, y notables por su deformidad, que los bien proporcionados: y también hay algunos que, prendados de la apariencia, piensan que el arrancarse el vello de las mejillas, el atusarse y enrizar con el hierro y fuego el cabello reluciente con el color artificial, da más gracia al hombre que una hermosura natural: dando á entender, que la belleza del cuerpo nace de modas perniciosas.

IV. El maestro no solamente deberá enseñar todo lo dicho, sino preguntar á menudo á los discípulos para calar su ingenio. De este modo no se fiarán para no atender, ni lo que se explica les entrará por un oído y les saldrá por otro: con lo que á un mismo tiempo se moverán á inventar algo por sí mismos y á entender, que es el fin que pretendemos. Porque ¿qué intentamos con enseñarlos, sino que no haya que enseñarlos siempre?

V. Este cuidado del maestro me atrevo á decir que aprovecha más que cuantas reglas dan los artes de retórica, aunque éstas ayudan mucho; pero ¿quién podrá comprender cuánto abarcan todos los géneros de causas que se originan casi todos los días? Por ejemplo en la milicia: aunque tiene sus preceptos generales, con todo esto aprovecha mucho más el saber de qué medios se valieron los buenos capitanes en ciertos lances ó lugares, porque en todas cosas por lo común más aprovecha la experiencia que el arte. ¿Por ventura se ha de poner á declamar el maestro para servir de ejemplo á sus discípulos? ¿No les aprovechará mucho más la lección de Cicerón y Demóstenes? Si el discípulo yerra algo en la declamación, ¿se le ha de corregir delante de todos? ¿No será mejor enmendar toda una oración, y cosa menos enojosa? Porque todos queremos más que se corrijan los vicios ajenos que los nuestros. Mucho más tenía que advertir, pero la utilidad de esto es notoria á todos. ¡Ojalá que, así como no desagradará el saberlo, no haya pereza para practicarlo!

CAPITULO VI

QUÉ ESCRITORES SE HAN DE LEER PRIMERO

I. Desde el principio, y siempre han de leer los mejores autores.—II. Se ha de cuidar de que los niños no se entreguen con demasia á la lección de los muy antiguos ó muy modernos.

I. Si se logra lo que llevamos dicho, no habrá dificultad en determinar qué suerte de libros deben leer los principiantes. Porque algunos encomendaron los más llanos y triviales por ser de más fácil inteligen-

cia; otros aquellos de estilo florido, como más acomodados á fomentar el ingenio en la primera edad. Yo soy de opinión que desde el principio y siempre deben leerse los mejores, con tal que sean de la mayor pureza y claridad; y así conviene que los niños lean mejor á Livio que á Salustio, pues su historia es más larga; pero es menester para entenderle estar ya algo adelantado. Cicerón, según entiendo, es bastante llano y gustoso aun para los principiantes; y no solamente pueden aprovechar sino aficionarse á él, al paso que (como dice Livio) cada cual sea semejante á él.

II. De dos cosas deben guardarse muchísimo los niños, según mi juicio. La primera es, no sea que alguno, admirándose demasiado de lo antiguo, quiera envejecerse leyendo á los Gracos, á Catón, y otros semejantes. Con semejante lección, además de quedarse en ayunas, se harán toscos en el lenguaje. Porque no serán capaces de entenderlos; y contentándose con aquel estilo, que en aquel tiempo era el mejor (aunque muy diferente del nuestro) pareceráles que ya son semejantes á los hombres grandes. Lo segundo, de que deben guardarse, aunque opuesto á lo primero, es, no sea que prendados por un falso deleite del estilo florido, y retozón de los modernos, se aficionen á él, como cosa lisonjera, y conforme á la naturaleza de los niños.

Quando tengan ya más sentado el juicio, y menos expuesto á errar, les aconsejaría yo que leyesen los escritores antiguos, con cuya lección se logra fortificar el ingenio; y purificándolos por otra parte de los vicios de aquel tiempo, brillarán mucho más los adornos y flores de nuestro siglo, y los modernos, que no carecen de belleza. Ni tenemos nosotros menos ingenio que los antiguos, sino distinta manera de estilo; en el cual hemos sido con nosotros, más indulgentes de lo que convenía; y así no tanto nos aventajaron en el talento, cuanto en las materias que trataron. Por donde convendrá hacer elección de muchas cosas de sus escritos; pero

se deberá cuidar de no mancharlas con otras, con que andan mezcladas. Bien veo que hay autores antiguos y modernos, á los que conviene imitar en todo; lo que no tengo dificultad en afirmar: pero no todos pueden determinar cuáles sean éstos, y aun es cosa más segura el errar en la imitación de los primeros. Por tanto he dejado para más adelante la lección de los modernos, para que la imitación no preceda al juicio.

CAPITULO VII

QUÉ ASUNTOS DEBE EL MAESTRO DE RETÓRICA DAR Á SUS DISCÍPULOS PARA LA COMPOSICIÓN

En esta parte fueron también distintos los pensamientos de los maestros. Unos, no contentos con ordenar y dividir las materias que daban á sus discípulos para declamar, las amplificaban, dándoles mayor extensión; llenándolas, no solamente de pruebas, sino de afectos. Otros, después de tiradas las primeras líneas, trataban lo que sus discípulos habían omitido en sus declamaciones, tocando algunos lugares con no menor esmero que cuando ellos mismos se ponían á perorar. Ambas á dos cosas tienen su utilidad, y así no quiero separar la una de la otra. Pero en caso de haber de hacer solamente una de las dos, tengo por más útil el manifestarles desde luego el camino verdadero, que apartarlos del torcido que tomaren. Primeramente porque en la corrección sólo hacen uso del oído; pero en la traza, que les da el maestro, se ejercita el discurso y el estilo. Lo segundo, porque toman con más gusto la enseñanza que la corrección; y si hay algunos de viva penetración, y especialmente según están las costumbres del día, se enojan de que se les amoneste, y lo toman á regañadientes. Bien que no por esto se han de corregir los vicios con menos libertad: porque se ha de tener respeto á aquellos, que aprueban y dan por bueno cuanto se escapó de la corrección del maestro. Así que ambas á dos cosas se deben unir y trasladar según el caso lo pida. Porque

á los principiantes se les ha de dar la cosa trazada, según las fuerzas de cada uno. Pero cuando se viere que imitan ya los modelos que se les dió, entonces se les mostrarán como ciertas huellas, que deberán seguir sin ayuda del maestro. Conventrá á las veces el dejarlos solos, no sea que, habituados siempre á seguir huellas ajenas, no trabajen ni discurran nada por sí solos. Cuando se viere que proceden y discurren con tal cual acierto, el maestro ya nada tiene que hacer. Si en algo yerran, deberá ponerles quien los guíe. A la manera que las aves dan de comer á sus polluelos con los picos, desmenuzándoles la comida; y cuando están crecidos, les dejan salir del nido, enseñándoles á volar al rededor de él, yendo las madres delante, hasta que viéndolos robustos y sin miedo, les permiten salir por el aire libre.

CAPITULO VIII

APRENDAN LOS NIÑOS ALGUNOS LUGARES SELECTOS DE LOS ORADORES É HISTORIADORES; PERO RARAS VECES LAS COMPOSICIONES QUE ELLOS HAN TRABAJADO.

En este punto soy de opinión, que debe mudarse la costumbre de que los niños aprendan de memoria todo lo que ellos han compuesto, para decirlo, según es estilo, en día señalado. Esto quien más lo exige son los padres, persuadidos que entonces estudian sus hijos, cuando tienen frecuentes declamaciones: siendo así, que el aprovechamiento depende del cuidado. Así como quiero que los niños compongan, y que se ejerciten muchísimo en esto, así aconsejo mucho más, que aprendan de memoria algunos trozos de los oradores, historiadores, y otros escritos dignos de aprecio. Con esto ejercitarán la memoria, aprendiendo antes lo ajeno que lo suyo; y los que se ejercitaren en este género de trabajo dificultoso, aprenderán después con más facilidad lo que ellos mismos compusieren, se acostumbrarán á lo mejor, y siempre tendrán buenos modelos que imitar; y además de esto beberán sin sentir

el estilo de lo que hayan aprendido. Tendrán abundancia de expresiones las más bellas; su estilo y figuras serán naturales, no arrastradas y violentas, sino que voluntariamente se les ofrecerán, habiendo hecho acopio de ellas. A esto se junta el que citarán con gusto en las conversaciones lo bueno que otros han dicho: cosa útil en las causas. Porque siempre da mayor autoridad todo aquello que se alega, cuando no parece mendigado para probar la causa presente, y los testimonios ajenos merecen más alabanza, que los nuestros.

A veces conventrá también permitirles á los discípulos el recitar lo que ellos compusieron, para que logren el fruto de su trabajo, viendo que se les alaba. Pero conventrá hacer esto, cuando hubieren trabajado alguna cosa curiosa y perfecta, para que consigan este premio de sus afanes, alegrándose de haber merecido el recitarlo en público.

CAPITULO IX

SI EN LA ENSEÑANZA DE LOS DISCÍPULOS SE LE DEBE LLEVAR Á CADA CUAL POR LO QUE SU INGENIO PIDE.

Tienen, y no sin razón, por una de las cualidades de un maestro, el inquirir con todo cuidado el ingenio de sus discípulos, y el saber por dónde le llama á cada uno su naturaleza. En lo que hay tanta variedad, que no son los semblantes más diversos que lo son los ingenios. Esto aun en los oradores lo podemos ver; de los cuales ninguno se conforma con otro en el estilo, por más que la mayor parte de ellos se haya propuesto imitar á los que merecieron su aprobación. Por tanto pareció útil á los más el enseñar á cada uno conforme á lo que pide su ingenio, ayudándole á aquello mismo á donde principalmente le llama la naturaleza. Así como si un hombre muy práctico en la palestra entrase en la escuela, en que hay un gran número de niños, hecha experiencia de sus fuerzas corporales, y de su valor, conocería á qué género de ejercicio se le



debía aplicar á cada uno; á esta manera, cuando el maestro de retórica hubiere empleado su sagacidad en discernir el talento de cada discípulo, viendo quién gusta de un estilo conciso y limado, y quién del vehemente, grave, dulce, áspero, florido y agraciado, se acomodará tanto al genio de cada uno, que les vaya llevando por donde cada cual sobresale. Pues la naturaleza ayudada del cuidado, puede más; y el que es guiado contra su inclinación, no podrá lograr lo que no frisa con su ingenio, y perderá sus fuerzas por abandonar aquello para lo que parecía haber nacido.

Todo lo cual lo tengo por cierto en parte; pues siguiendo la razón natural, libremente defendiendo mi opinión contra las ya admitidas por algunos. Porque ello es, que debemos indagar la naturaleza de los talentos; y nadie negará, que aún se debe hacer elección de los estudios en que deben emplearse. Unos habrá acomodados para escribir historias, otros para la poesía, otros para la jurisprudencia, y quizá habrá algunos que no sean más que para cavar viñas. Lo mismo pues hará el maestro de retórica, que hizo el de la palestra, que va destinando, á quién á la carrera, á quién al pugilato, á quién á la lucha, á quién á otra manera de contienda de los juegos sagrados: bien entendido, que el que se aplicare al estudio de la jurisprudencia, no ha de trabajar en una sola cosa de las que miran á este ejercicio, sino en todas universalmente, aunque sienta alguna repugnancia. Porque si sólo bastase la naturaleza, ociosa por cierto era la enseñanza.

Por ventura (dirá alguno) si cae en nuestras manos un niño de gusto estragado y de estilo hinchado, como son los más, ¿hemos de consentir pase adelante? Y si hay algún ingenio árido é infecundo, ¿no le fecundaremos y le adornaremos con ideas? Porque si es necesario á veces cercenar algunos vicios, ¿por qué no se ha de conceder el añadir á alguno lo que le falta? Respondo, que yo no voy contra la naturaleza en esto: pues no pretendo el quitar y desarraigar lo bueno, que ella tiene, sino aumentarlo y ayudarla en lo que falta.

Aquel insigne maestro Isócrates, cuyos libros no acreditan más su oratoria que sus discípulos su buena enseñanza, cuando decía que Eforo necesitaba de freno, y Teopompo de espuela, ¿por ventura no creyó, que con sus preceptos debía espolear la pereza del uno, y contener la viveza (digamos así) desbocada del otro, pensando que debía atemperar el genio de aquél con el de éste?

Debe acomodarse de tal suerte á los ingenios limitados, que los guíe únicamente por donde los llama la naturaleza: pues así harán mejor aquello que sólo pueden. Pero si hubiere alguno de ingenio más despejado, del que podamos concebir grandes esperanzas en la oratoria, no se deberá omitir con él ninguna de las bellezas del arte. Pues dado caso que tenga más inclinación á una cosa que á otra, como es forzoso, pero no se mostrará repugnante á lo demás: y su mismo cuidado hará, que no sobresalga menos en uno que en otro. A la manera que aquel otro maestro de la palestra en el ejemplo propuesto, no enseñará solamente á su discípulo á que hiera al contrario con el puño ó con el pie; ni solamente le enseñará á doblar y hurtar el cuerpo de una manera, sino de todos los modos posibles.

Si hay alguno que no tiene ingenio para todo, aplíquese á aquello que puede. Dos cosas se han de tener presentes en esto: la primera, el no ponerse á aquello que no puede lograrse; la segunda, que no se le aparte á ninguno de aquello en que puede ser sobresaliente, para aplicarle á otra cosa á que no se siente inclinado. Pero si el discípulo fuere como otro Nicostrato, á quien yo siendo joven conocí de edad ya avanzada, empleará con él todas las fuerzas de la enseñanza; y hará que en todo sea sobresaliente, así como aquel otro era invencible en la lucha y en el pugilato, pues en ambas cosas consiguió á un mismo tiempo la corona. Y ¿con cuánto mayor empeño deberá practicar esto un maestro con quien ha de ser orador? Porque no basta que el estilo sea conciso, agudo ó vehemente; así como para ser maestro ex-

celente de música, no es suficiente el sobresalir sólo en la voz de tiple, de tenor, de bajo, ó en cualquiera parte de estos tonos. En la perfección del razonamiento sucede lo que con la cítara, la que en todas sus cuerdas, desde la primera hasta el bordón, debe estar bien templada.

CAPITULO X

DE LA OBLIGACIÓN DE LOS DISCÍPULOS

Entre los muchos avisos que hemos dado al maestro, quiero dar uno tan sólo á los discípulos; y es, que no tengan á sus maestros menos amor que al estudio; persuadiéndose que son padres, no corporales, sino espirituales. De este modo oirán con gusto sus preceptos, les darán crédito, y desearán asemejarse á ellos; y finalmente, concurrirán al aula gustosos y con gana de saber. Si los corrige, no se enojarán; si los alaba, gozaránse con la alabanza; y con la aplicación merecerán su amor. Porque así como la obligación de los unos es el enseñar, así la de los otros es mostrarse dóciles á la enseñanza; y lo uno sin lo otro nada vale. Así como el nacer el hombre depende del padre y de la madre, y en vano se siembra la semilla si no se recibe dentro de una tierra blanda y esponjada, así la elocuencia no puede llegar á colmo si no van á una la doctrina del maestro y la docilidad del discípulo.

CAPITULO XI

CONVIENE QUE LAS DECLAMACIONES SEAN MUY SEMEJANTES Á LAS CAUSAS DEL FORO

Luego que el discípulo se halle bien instruído y práctico en aquellos ejercicios de la retórica, que no son cosa en sí pequeña, sino antes bien son como parte de otras mayores, deberá ejercitarse en algunas oraciones del género deliberativo, y en algunos asuntos del foro: pero antes de mostrar el camino para esto, diré cuatro cosas sobre el estilo declamatorio; pues así como este género de ejercicio es el más moderno en su invención, así es notoria la ventaja

que trae. Él solo abraza en sí cuanto habemos dicho, y es el más conforme á la verdad. Por donde ha merecido tantas alabanzas, que los más han creído bastar él solo para formar un orador: pues no hay virtud alguna en un rozamiento seguido, que no convenga á las declamaciones. Bien es verdad, que por culpa de los maestros vinieron á tenerse la licencia é ignorancia de los declamadores por las dos causas principales de la corrupción de la elocuencia. Pero podemos hacer buen uso de lo que por naturaleza es bueno. Los asuntos, aunque fingidos, sean muy conformes á la verdad, y las declamaciones sean de aquellos asuntos forenses para cuyo ejercicio se inventaron. Porque en vano buscaremos en las apuestas y entredichos del foro aquellas cuestiones de *encantadores, pestes, respuestas de los oráculos, madrastras más rigurosas, que las que introducen los trágicos en sus dramas, y otras cosas aun más fabulosas.*

Pues qué, ¿no permitiremos alguna vez á los jóvenes, que traten estos asuntos, aunque increíbles y fabulosos, para ejercitar el ingenio y tener materiales para formar sus composiciones? Será muy bueno: pero los asuntos sean grandes, no hinchados ni llenos de necedades, y que hagan reír á quien tenga una vista delgada. Y si hemos de ser algo indulgentes en esto, llénese de especies enhorabuena el declamador; pero advierta, que á la manera que cuando las bestias se llenaron de mucho pasto en los prados, se curan con la sangría y tomando aquel alimento preciso para mantener las fuerzas, así cualquiera que tiene ya mucha grosura y está lleno de malos humores, debe echarlos fuera si quiere conservar la salud robusta. De otra manera se le notará aquella vana hinchazón cuando emprenda alguna obra seria.

Los que pretenden que las declamaciones son diversas de las causas forenses, no alcanzan la razón por qué se inventó semejante ejercicio. Porque si no sirven de ensayo para el foro, concluiremos que no es otra cosa que una ostentación de farsa ó una vocería propia de locos. Por-

que ¿á qué fin preparar el ánimo del juez, si no hay ninguno? ¿contar una cosa que todos saben ser fabulosa? ¿alegar las pruebas de una causa que nadie ha de sentenciar? Esto por lo menos es ocioso. Pues el revestirse de afectos, y llorar para mover á compasión, ¿no sería cosa de burla, si no pretendiéramos ensayarnos con estas armas y peleas aparentes, para pelear después de veras?

Con que ¿no habrá diferencia alguna entre el estilo forense y declamatorio? Si atendemos á la utilidad, ninguna. Y ¡ojalá que fuese costumbre el nombrar personas, y se introdujesen algunas cuestiones más enredosas, y donde se litigase más, y no temiésemos tanto usar de los términos caseros y cotidianos! Ojalá se permitiera también mezclar algunas chanzas: lo que hace que seámos muy bisoños para las causas del foro, aunque en las declamaciones de la escuela tengamos alguna práctica. Mas si la declamación es una mera ostentación, debemos ciertamente deleitar á los oyentes. Porque en aquellas causas, que se fundan en la verdad, pero tienen también por objeto deleitar al pueblo, como los panegíricos, y en todas las oraciones del género demostrativo se permite algún mayor adorno; y no solamente confesar, sino aun hacer delante del auditorio del artificio, el cual en las causas judiciales por lo común se disimula y oculta. Por donde la declamación, que es un remedo de los tribunales y causas forenses, debe contener un asunto verosímil; y supuesto que tiene algo de ostentación, usar de algunas galas y adorno. Puntualmente lo mismo hacen los cómicos, que ni bien hablan como el vulgo sin arte alguna, ni se apartan tanto del lenguaje natural que se destruya la imitación, sino que adornan este lenguaje común con ciertas bellezas del teatro.

CAPITULO XII.

REFÚTASE Á LOS QUE DICEN QUE
LA ELOCUCION NO NECESITA DE PRECEPTOS

Ya hemos llegado á aquella parte de la retórica, por donde dan principio los

que omiten lo que llevamos dicho hasta aquí. Aunque veo que aun al principio del camino me saldrán al encuentro para oponérseme los que dicen que la oratoria no necesita de reglas, quienes contentándose con lo que enseña la naturaleza, y con el ejercicio común de las escuelas, se burlarán de mi trabajo, á ejemplo de algunos profesores de reputación; á uno de los cuales, habiéndole preguntado qué cosa era *figura* y *sentencia*, respondió que no lo sabía, pero que si importaba el saberlo lo encontrarían en sus declamaciones. Otro, preguntándole si era discípulo de Teodoro ó de Apolodoro, *Yo*, dijo, *soy gladiador de pequeño broquel*. En el cual ciertamente no pudo ocultar su ignorancia de otra manera más graciosa. A éstos han seguido muchísimos en la incuria, pero pocos en la naturaleza; porque fueron hombres consumados en el talento, y compusieron declamaciones dignas de memoria.

Se glorían, pues, los tales de que en la oratoria sólo se valen del ímpetu y fuerzas naturales; diciendo que en los asuntos fingidos no son necesarias ni las pruebas ni la disposición, sino sentencias retumbantes, que es lo que atrae á los oyentes, y cuanto más atrevidas son, dicen, tanto mejores. Además de esto, no guardando ninguna regla para pensar, se están mirando días enteros á las vigas, aguardando que voluntariamente les ocurra alguna buena idea, ó enardecidos con el incierto murmullo del auditorio, como con clarines que se tocan al entrar en una batalla, acomodan el movimiento violento del cuerpo no sólo á la pronunciación, sino á la invención de las expresiones.

Algunos llevan ya discurridos ciertos preámbulos, que les dejan lugar para discurrir algún pensamiento acendrado; pero volteando por mucho tiempo estas ideas, y desconfiando de poder discurrir otras nuevas, recurren por último á aquellas, que no sólo son trilladas, sino sabidas de todos.

Los que entre estos tales parece tener más discurso, le aplican, no á meditar el asunto, sino á los lugares comunes: en lo

que no atienden á que la oración forme un cuerpo, sino que profieren lo que les viene á la imaginación, aunque no tenga enlace lo uno con lo otro. De que resulta una oración, que constando de ideas desunidas, no llega á formar un todo uniforme en sí; antes es muy parecida á aquellas apuntaciones de los niños, donde van reproduciendo lo que oyeron alabar en las declamaciones de otros. No obstante, no dejan de caérseles algunas sentencias, y pensamientos buenos, como ellos se glorían, pero esto aun los bárbaros y esclavos lo hacen; y si esto bastara, ociosas eran las reglas de la oratoria.

CAPITULO XIII

PORQUÉ CAUSA LOS MENOS INSTRUÍDOS SUELEN COMUNMENTE SER TENIDOS POR MÁS INGENIOSOS

No negaré tampoco una cosa, que se deduce de lo dicho; y es, que los menos instruidos declaman, al parecer, con más vehemencia. Dimana este error de pensar algunos que lo que se hace sin reglas del arte tiene más fuerza; así como son menester (dicen ellos), mayores para desce-rrajar una puerta, que para abrirla; para romper el nudo que para desatarle; para llevar á uno arrastrando, que para guiarle. Los tales tienen por más valeroso al gladiador que entra á pelear sin saber manejar las armas y al luchador que emplea todo el cuerpo en vencer al contrario; siendo así, que á éste sus mismas fuerzas le postran en tierra, y todo el ímpetu del otro queda burlado por su competidor, con sólo hurtar el cuerpo.

La aparente razón, que á los necios engaña en esta parte, se funda en que la división del asunto, que es de tanto momento en los discursos, disminuye á primera vista las fuerzas; y en que una cosa tosca abulta más que después de pulida y acepillada; y lo que está esparcido, más que lo que está ordenado.

Hay además de esto ciertos vicios, que se equivocan con las virtudes: al maldi-

ciente se le gradúa de libre; al temerario de esforzado; al charlatán de afluente. Y ninguno habla mal de todos más abiertamente, ni más veces, que el necio, aunque sea con daño de la parte que defiende, y á veces con riesgo suyo. Semejantes cosas granjean opinión, porque los hombres oyen con gusto aquello mismo que ellos no hubieran querido decir.

A esto se junta, que el necio es más atrevido en la elocución, punto muy delicado en la elocuencia; no desecha ninguna expresión, antes se atreve á todo. De donde nace que como siempre aspira á lo extravagante y raro suele decir alguna cosa grande. Pero esto, que raras veces sucede, no recompensa los demás vicios.

Esta es la causa porque los necios, que no tienen reparo en decir cualquier cosa, son tenidos por más afluentes, mientras que los sabios son más recatados en lo que dicen.

Además de esto, huyen cuanto pueden de probar su asunto; y así evitan el meterse en argumentos y cuestiones, que entre los jueces estragados son tenidas por frialdades, y sólo atienden á lisonjear torpemente los oídos del auditorio.

Las sentencias, que son muy de su aprobación, brillan en ellos mucho más que en otros; porque lo demás de la oración, donde están engastadas, es cosa humilde y baja, á la manera (dice Cicerón) que *una antorcha resplandece mucho más en las tinieblas que en la sombra*. Por tanto, téngaseles enhorabuena por ingeniosos, si así agrada, á tal empero, que entendamos, que semejante oratoria es vituperable é ignominiosa.

No obstante, hemos de confesar, que el arte roba y cercena algo, como lo hace la lima con lo que pule, la piedra de amolar con los instrumentos embotados y sin filo, y como el tiempo con el vino; es cierto, pero quita los vicios, y todo aquello que se limó con las letras, es de tanto menos bulto cuanto está más acendrado.

En lo que más pretenden los tales fama de oradores, es en la pronunciación. Porque ellos en todas las partes de sus dis-

cursos hablan levantando mucho la voz, alzando las manos, moviéndose de una parte á otra, muy sofocados, con mucha agitación, y con unos ademanes y movimientos, que ni un loco. Pues el palmotear, el dar patadas, el golpear los muslos, el pecho y la frente, va á decir no poco para ganar reputación de un auditorio de plaza, cuando vemos que el buen orador, así como á veces baja el estilo, y le da diversa disposición y figura, así en la pronunciación acomoda el ademán á la sentencia de las palabras; y sobre todo, siempre quiere parecer y ser modesto, que es lo más digno de observación en la oratoria.

Pero los menos instruídos tienen por espíritu y valentía lo que más propiamente debe llamarse violencia: habiendo no solamente muchos declamadores, sino aun maestros (cosa por cierto vergonzosa) que por tener algún ejercicio en el decir, sin seguir regla alguna, hablan movidos del ímpetu que neciamente los agita; graduando de inútiles, insulsos, aturridos y cobardes en el decir (según les vienen á la imaginación los nombres más vergonzosos) á los que dieron más honor á las letras. Demos el parabién á aquellos, que sin razón alguna pasan plaza de elocuentes, sin haber trabajado ni estudiado. Y supuesto que hace ya tiempo que dejé el cargo de la enseñanza, y no me veo en la precisión de ejercer la honrosa carrera del foro, divertiré esta mi ociosidad escribiendo y discurriendo lo que me parece ha de aprovechar á los jóvenes de buena inteligencia; lo que á mí me sirve de deleite y entretenimiento.

Las *Instituciones Oratorias* de Quintiliano, además de haberse traducido á nuestro idioma, se han traducido al italiano y al francés.

1487. **Quintilianus**, Marcus Fabius

Pensamientos originales de M. Fabio Quintiliano traducidos del latín en castellano para instruir en sus respectivas obligaciones á los padres, maestros, y dis-

cípulos de primeras letras, Gramática y Retórica, con notas del traductor D. Juan Antonio Gonzalez de Valdes. Con licencia.

S. I. [Madrid]. En la oficina de Don Benito Cano. Año de

1797

5 hs. + 212 págs.—Port.—Epigrama.—Vida de M. Fabio Quintiliano, 4 hs.—Texto, 1-210.—Índice, 211-212.

16.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

El libro descrito es un extracto, hecho con acierto, de las teorías pedagógicas de Quintiliano, y aunque no da idea de toda la obra del insigne escritor español, presenta con habilidad en pocas páginas sus ideas capitales.

El autor hace un resumen de la citada obra de Quintiliano en los siguientes términos:

El fin de esta obra es formar un orador perfecto, y para eso le toma desde la cuna y le va conduciendo hasta la sepultura. En el libro primero trata del modo de enseñar á los niños desde su más tierna edad hasta el fin de la gramática; en el segundo, de lo que se debe hacer en la retórica, y de muchas cuestiones pertenecientes á ella: se hallan en los cinco siguientes los preceptos de la invención y colocación: el octavo, noveno y décimo, comprenden todo lo concerniente á la elocución: en el undécimo, después de un curioso capítulo del modo de hablar á propósito, trata de la memoria y pronunciación: en el duodécimo, que acaso es el más agradable de todos, señala cuáles son las cualidades y obligaciones personales de un abogado.

1488. **Quiñones**, José Marcial

Estudio sobre la educación de la mujer. Por — Leído en la velada literaria

que tuvo efecto en la noche del 9 de Mayo de 1880 en el Círculo de Recreo de San Germán.

San Germán. Imprenta de J. Ramón González.

1880

12 págs.

Citado por D. Manuel M.^a Sama, en su *Bibliografía puerto-riqueña*.

R

1489. **Ramírez**, Carlos M.

Informe acerca del Congreso Pedagógico internacional Americano de Buenos Aires, 1882. Presentado á la Comisión Directiva de la «Sociedad de Amigos de la Educación Popular» de Montevideo, por sus delegados____, Cárlos M. de Peña y F. A. Berra.

Montevideo. Imprenta y encuadernación de Rius y Recchi.

1882

168 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1882*.

1490. **Ramo**

El____ Periódico independiente de primera enseñanza, defensor de los intereses del Magisterio. Se publica todos los jueves.

Huesca, Imprenta y encuadernación de Leandro Pérez.

1881

8 págs. con dos cols.

Fol.

1491. **Rayos**

____de sol. Mirad por los niños.

Bilbao. Imprenta del Corazón de Jesús.

S. a. [1907?]

2 hs.—Texto, 2 hs.

16.º m.

Estas hojas, que llevan como firma la inicial E, contienen una excitación á cuidar de los niños caseros dándoles severa educación, y de los niños callejeros prodigándoles afectos y caricias.

1492. **Razonamiento**

____ Del Presidente de la Junta de Observacion del método de enseñanza de Enrique Pestalozzi en la abertura (*sic*) de la Escuela de Madrid el día 4 de Noviembre de 1806.—En celebridad de los días del Rey, Nro. Señor.

Madrid, 4 de noviembre de

1806

Ms. 8 hs.+2 hs. en b.

4.º

Archivo general Central de Alcalá de Henares (1).

1493. **Real y Mijares**, Matilde del

Dos Ensayos Pedagógicos. La Educadora de la Infancia: cualidades y circunstancias que debe reunir. Observaciones sobre la educación moral del niño por

(1) Legajo 2,379 del Ministerio de Fomento,

— Profesora primera de los jardines de la Infancia de Madrid.

Madrid. Imprenta de Alvarez hermanos.

1884

40 págs.—Port.—V. en b —A la señora Doña Concepción Arenal. — Advertencia. — V. en b.— Texto de La Educadora de la Infancia, 7-21.— V. en b.— Observaciones sobre la educación moral del niño, 23-40.

Fol.

Biblioteca Nacional.

Biblioteca del Museo Pedagógico nacional.

1494. **Real y Mijares**, Matilde del

La Escuela de niñas por — Maestra Normal, Institutriz y Profesora 1.^a de los Jardines de la Infancia. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía.

1890

xvi+296 págs.+4 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Prólogo por D. Eugenio García Barbarin, v-xvi.—Introducción, 1-4.—Texto, 5-287.—V. en b.—Apéndice. «El malvis fugitivo», canción infantil por Ventura Ruiz de Aguilera, 289-292.—Música para la anterior composición por la Sta. D.^a Pilar Contreras, 4 hs.—Índice, 293-296.

8.^o m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1495. **Rebsamen**, Enrique C.

Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las Escuelas primarias elementales y superiores de la República Mejicana.

1890

Anunciada á la vuelta del índice en *El Criterio sobre los de métodos Escritura -Lectura* de D. Abraham Castellanos (1).

(1) Véase el art. 461 de esta BIBLIOGRAFÍA, pág. 416 del primer tomo.

1496. **Reclus**, Elisée

Los pequeños grandes libros.—2 Eliseo Reclus.—El Porvenir de nuestros hijos.— Traducción de Rosendo Diéguez. Pleca. Barcelona.—Antonio Viladot, impresor.

S. a. [1906?]

64 págs.—Ant.—V. Antonio Viladot, impresor.—Port.—V. en b.— Texto, 5-60.— Catálogo del Centro Editorial de Presa y Roson, 61-64.

8.^o

Este folleto consta de tres artículos anarquistas de Eliseo Reclus, que se titulan: «El porvenir de nuestros hijos», «La anarquía y la Iglesia» y «A los campesinos».

De estos artículos sólo tiene relaciones pedagógicas el primero, que da nombre al opúsculo, y es de escasa importancia, no sólo por sus reducidas dimensiones (1), sino por el escaso mérito de su doctrina.

El nombre del autor basta para advertencias de sus doctrinas profundamente revolucionarias. Eliseo Reclus, en el fin de sus obras, en la audacia del pensamiento y en la brillantez del estilo tiene no pocas semejanzas con el conde León de Tolstoi.

He aquí algunos párrafos del opúsculo á que se refiere la anterior descripción:

Ese ser débil (2) no tiene derechos y depende del capricho, benévolo ó cruel.

Nada le protege contra la necesidad, la indiferencia ó la perversidad de los que son sus amos:

¿Quién lanzará, pues, en su favor el grito de libertad (3)?

Ahora que la escuela es laica, la fórmula religiosa ha sido reemplazada por una fórmula gramatical, las sentencias latinas incomprensibles han sido reemplazadas por

(1) Ocupa poco más de ocho páginas.

(2) El niño.

(3) Pág. 6.

palabras de nuestro idioma que no son más claras (1).

Después del absurdo alfabeto que le hace pronunciar las palabras de otro modo que como las lee y le acostumbra de antemano á todas las necedades que le son enseñadas, vienen las reglas gramaticales, que recita de memoria, luego las bárbaras nomenclaturas que llaman geografía, luego el relato de crímenes reales conocidos con el nombre de historia.

¿Y cómo la criatura, aun la bien dotada, puede, andando el tiempo, desembarazar su cerebro de todas estas cosas, que se hicieron entrar en él por fuerza, á veces con ayuda del látigo y del trabajo excesivo (2)?

Por otra parte ¿no tienen esas escuelas su esclavitud, horas de clase y barrotes en las ventanas?

¡Si se desea educar á una generación libre, es menester comenzar por destruir las prisiones llamadas colegios y liceos!

No lo olvidemos; el ideal de una sociedad se realiza siempre.

La sociedad burguesa actual, representada completamente por el Estado, ha hecho por la educación precisamente lo que quería hacer.

Porque, ¿qué hace el Estado de los niños sin familia que á su cargo toma?

Sabido es. Los reúne en hospicios, en donde, mal alimentados, mal cuidados, sucumben la mayoría; luego toma el resto y los educa para hacer de ellos soldados, carceleros, polizontes.

He ahí su obra. Y la sociedad por él representada está satisfecha de ella.

* * *

En cuanto á nosotros, cuando nos llegue nuestra vez, que llegará sin duda, cuando podamos obrar y hacer lo que queramos, nuestro principal objeto será preservar á nuestros hijos de todas las miserias que nosotros sufriéramos.

(1) Pág. 1.

(2) Pág. 11.

Tengamos la firme resolución de hacer de ellos hombres libres, nosotros que aún no tenemos de la libertad sino la vaga esperanza (1).

1497. **Recuerdo**

— y Gratitude. A la memoria del inolvidable maestro D. Pedro Joaquín Soler y Nuez. Homenaje que le dedican los que fueron sus discípulos.

Zaragoza. Tip. Casañal.

1908 (2)

16 págs. = Texto, 1-16.

Este opúsculo, que lleva también texto en las guardas de la cubierta, aunque dedicado solamente á honrar la memoria de un maestro de fama, que fué también sacerdote, contiene pensamientos y artículos de algún valor pedagógico.

1498. **Redactor**

El — de la Educación.

Santiago. Imprenta de la Independencia.

1825

150 págs. + dos cuadros.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

El primer periódico pedagógico chileno fué fundado por la «Sociedad para estudiar y propagar los métodos modernos», formada por alumnos del Instituto Nacional, presididos por el profesor de este establecimiento D. Carlos Ambrosio Lozier. Dirigíalo una comisión de tres socios, don José Miguel Vacas, D. Julián Manuel Cobo y D. Pedro Fernández Garfias. (Nota del Sr. Ponce.)

(1) Págs. 12 y 13.

(2) El citado opúsculo carece de portada. Las notas descriptivas de este artículo se han tomado de la cubierta.



1499. **Reforma**

— Escolar Mexicana. Por el profesor Abraham Castellano. Selección y juicio sobre los trabajos de los Congresos de Instrucción y Organización Legislativa del Maestro Rébsamen.

México. A. Carranza y Compañía, impresores.

1907

16 págs.

4.º

Se publica los días 1.º y 15 de cada mes.

1500. **Reforma**

La — Pedagógica. Revista dedicada al Profesorado de 1.ª enseñanza del distrito universitario de Valladolid.

Valladolid. Imp. Lib. y Encuad. de Jorge Montero.

1904

8 págs. con dos cols.

Fol.

Se publica los días 10, 20 y 30 de cada mes.

1501. **Reformista**

El — Pedagógico. Antes *La Defensa del Magisterio*. Semanario independiente de Instrucción pública.

Madrid. Imp. de *La Defensa del Magisterio*.

1908

4 págs. con dos cols.

Se publica los días 7, 14, 21 y 28 de cada mes, bajo la dirección de D. Valentín Fernández del Pino.

1502. **Regañón**

El — general ó Tribunal catoniano de la literatura, educación y costumbres. Papel periódico que se publica en Madrid los miércoles y sábados de cada semana. Con Real privilegio.

Madrid: En la imprenta de la Administración del Real arbitrio de beneficencia.

1803-1804

8 págs.

8.º m.

La colección vista de dicho periódico está encuadrada en dos tomos con índice. Comprende el primer tomo 62 números, y el segundo, 67, desde Junio de 1803 á agosto de 1804.

1503. **Reglamento**

— de la Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta municipal.

1901

12 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-12.

8.º

Esta Asamblea, reunida en Madrid con escasa asistencia de maestros y profesores de provincias, tuvo poca importancia, á pesar de haber sido inaugurada por el Ministro de Instrucción pública con asistencia de varias personas de autoridad en asuntos pedagógicos.

Las ponencias de esta Asamblea, que se publicaron en folletos semejantes al descrito, se han incluido en esta BIBLIOGRAFIA bajo los nombres de sus autores.

1504. **Reglamento**

Museo Pedagógico de Instrucción primaria. Biblioteca Pedagógica circulante y Catálogo. Adorno de imprenta.

Madrid.—Fortanet.

1889

18 págs. + 1 h. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — Reglamento para el servicio de la Biblioteca pedagógica circulante. — Catálogo de la Biblioteca circulante, 7-17. — V. en b. — H. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este opúsculo ofrece algún interés pedagógico por el catálogo que contiene de libros de educación y enseñanza.

1505. Reglas

Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. — Sección Administrativa. — Año 1907. — Boletín núm. 6. — del Consejo de Educación de Londres. (Board of Education.) Que deben observarse en la confección de Planos i Especificaciones para los edificios destinados a Escuelas Públicas Elementales i Secundarias. Revisadas i publicadas en Noviembre de 1902. (Mandado traducir i publicar por el señor Ministro de Instrucción Pública don Emiliano Figueroa. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta Nacional.

1907

48 págs. = Port. — V. en b. — Introducción, 3-25. — V. en b. — Texto, 27-48.

4.º m.

1506. Reglas

— particulares para la Maestra de Escuela.

S. l. — S. i.

S. a. (1)

26 págs. = Texto, 1-25. — Erratas.

16.º m.

Biblioteca Nacional.

(1) Este opúsculo es del tiempo de Fernando VII.

1507. [Reinante Hidalgo, Manuel]

Asamblea Nacional de los Amigos de la enseñanza. Adorno de imprenta. Ponencia de la sección sexta. VIII.

Madrid. Imprenta de J. Corrales.

S. a. [1902]

28 págs. = Port. — V. en b. — Mesa de la sección sexta y temas. — Preámbulo de la Ponencia. — Texto, 7-27. — V. en b.

8.º

La ponencia de esta sección que corresponde á la enseñanza no oficial, tribunales de honor y Consejo de Instrucción pública aparece firmada por D. M. Reinante é Hidalgo.

1508. Reinoso, Félix José.

Sobre la influencia de las Bellas Letras en la mejora del entendimiento y rectificación de las pasiones. — Introducción á la enseñanza, leída en la clase de humanidades de la Real Sociedad patriótica de Sevilla en 8 de enero de 1816 por su catedrático D. — y publicada por acuerdo de la sociedad. Escudo de Sevilla.

Sevilla: por Aragon y Compañía.

1816

40 págs. = Port. — V. en b. — [Explicación] Texto, 5-39. — V. en b.

8.º m.

El tema, expreso en la portada, determina el objeto de este opúsculo, en el cual hay algunas discretas razones en favor de la proposición.

1509. Reinoso, Mariano Miguel de

Informe elevado al Exmo. Sr. Ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas sobre enseñanza agrícola profesional

por el Exmo. Sr. — Comisionado real para la inspección de la Agricultura general del Reino.

Madrid. Imprenta de la V. de Perinat y Compañía á cargo de D. S. Compagni.

1850

128 págs.—Port. — V. en b. — Texto, 3-45.— V. en b.—Apendice, 47-127.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El Apéndice A contiene un proyecto de Reglamento para escuelas de obreros rurales; el apéndice B otro proyecto para escuelas teórico-prácticas de cultivadores y capataces; el apéndice C otro para un Instituto ó Escuela Normal de Agricultura en Madrid, y el D, otro proyecto para escuelas prácticas en haciendas-modelos.

1510. Religión

La — y la Masonería. Recopilación de los principales artículos publicados en los diarios á consecuencia de una circular sobre la escuela atea, del Sr. Gobernador eclesiástico de Valparaíso.

Valparaíso. Imprenta del Mercurio.

1873

174 págs. + un ind.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1511. Rendu, A. [mbroise]

Curso de Pedagogía ó principios de educación pública para uso de los alumnos de Escuelas Normales y de los maestros por Mr. —, hijo, obra aprobada en Francia por el Consejo Real de Ins-

trucción pública. Traducida de la 2.ª edición por D. Mariano Carderera, Director de la Escuela Normal de Huesca.

Tarragona. Imprenta de A. Puigrubi y Canals.

1845

xvi + 256 págs. + 2 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del traductor.—El traductor, v-vii.—V. en b.—Advertencia del autor, ix-xii.—Programa del curso de Pedagogía, xiii-xv.—V. en b.—Texto, 1-256.—Índice, 1 hoja y anverso de otra.—Erratas notables.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Cuando se publicó esta traducción no había en España más que tres tratados de Pedagogía algo sistemáticos: el de Montesino, el de Figuerola y el de Avendaño.

Del objeto y contenido de este *Curso de Pedagogía* da idea la siguiente

ADVERTENCIA DEL AUTOR (1)

Entre las diversas materias explicadas en las escuelas normales, á los que han de ser maestros, ninguna es de mayor interés que la pedagogía. Separados generalmente los aspirantes á maestros de ocupaciones ajenas de la carrera cuando van á tomar asiento en los bancos de la escuela normal, empiezan sus importantes estudios con poco conocimiento de los niños, cuya dirección se les ha de encomendar, y sin tener idea del arte difícil de educar que tal vez en dos ó tres años no sabrán ejercer por sí mismos. Bastará seguramente algún tiempo de asiduo trabajo para familiarizar á los buenos discípulos con las demás enseñanzas, y no es de temer que salgan de la escuela normal inhábiles en lectura, escritura, aritmética, dibujo lineal, etc. Pero despues de adquirir estos conocimientos, es necesario sa-

(1) Págs. ix-xii de la obra reseñada.

ber comunicarlos, y lo que todavía es más importante: saber dirigir á los niños, cuya instruccion se les confie, por la senda del bien y de la virtud, formar su carácter, corregir sus inclinaciones viciosas y fomentar las buenas disposiciones; ¡dificil tarea para jóvenes que empiezan la carrera de la enseñanza! A falta de aquel trato social necesario en su posicion, y que no se les puede dar, porque sólo se adquiere con el hábito al cabo de mucho tiempo, un hábil y celoso profesor les hará aprovechar los frutos de su propia experiencia; enriquecerá su espíritu con las observaciones que él haya hecho durante toda su vida; les indicará las dificultades y les enseñará los medios de superarlas felizmente. Mas siendo cierto que el arte de la educacion impone un profundo conocimiento del corazon humano, y que hombres sabios y concienzudos han empleado su vida entera en meditar sobre él, no habrá profesor que se contente con los conocimientos que su propia ciencia le suministra en esta materia, y que no quiera sacar partido de los tesoros que han juntado sus predecesores y contemporáneos de todos los países. Con este objeto, pues, hemos redactado un curso compuesto en gran parte de las doctrinas de los principales autores que han escrito de educación, con lo que creemos haber hecho un servicio á maestros y discípulos. Este libro será para los alumnos de las Escuelas Normales el resumen de las lecciones que se les hayan explicado, y la preparación para las que se les haya de explicar. Si no basta para excusar á los maestros la lectura de las excelentes obras que ningun profesor debe ignorar, por lo menos les hará más fácil su estudio, y sobre todo les ofrecerá el resultado de trabajo útiles, con harta razon apreciados en Alemania, Suiza, Inglaterra y Estados Unidos, donde se estudia la educacion con extraordinario celo y diligencia. El *Manual práctico para el uso de las Escuelas Normales*, publicado por Mr. Horner, que en un corto volúmen ha reunido con mucho trabajo la mejor de las buenas obras inglesas y americanas de Pedagogia, nos ha servido

muchísimo, y aun lo hemos traducido en varias partes. Tambien hemos hecho un esfuerzo para reunir en este libro los preceptos diseminados en las numerosas obras y periódicos de educacion publicados últimamente en Francia; materiales preciosos, sin duda, pero que pierden mucho de su utilidad, porque el número y la diversidad no permiten que se encuentren en manos de todos. Así, creemos poder ofrecer esta obrita á los maestros como un *memento* de que sacarán tanto más provecho cuanto por su experiencia puedan apreciar y aplicar mejor la doctrina que, á nuestro parecer, hemos tomado de las mejores fuentes.

La benévola acogida que nuestro trabajo ha merecido de la Universidad y del público, nos hace creer que no nos hemos equivocado en el objeto que debíamos proponernos.

Nuestro libro se divide en dos partes: la una trata de la educacion y la otra de la instruccion. Empezamos por la educacion, por ser la parte más importante, pues que forma la conducta moral para toda la vida, y porque á los alumnos de las escuelas normales les será más fácil comprenderla, que no los métodos de enseñanza á que no estaran aun acostumbrados. Hemos tratado sucesivamente de la educacion física, de la educacion intelectual y de la educacion moral y religiosa. Despues de indicar los medios para conocer y formar las facultades, hemos investigado el modo de aplicarlas á los diferentes ramos de enseñanza. Hemos preferido los métodos que, además de instruir, tienen por objeto desenvolver y ejercitar todas las facultades del entendimiento y del corazon, bien penetrados de la verdad de que la instruccion adquirida vale poco cuando no tiende esencialmente á desarrollar el entendimiento y á disponerle para aprender mejor despues; y sobre todo, que la instruccion, tal vez, es más perjudicial que útil, cuando no se hace servir para la educacion moral.

En fin, hemos tratado con particular atencion de la disciplina interior de la Escuela que ejerce tan poderoso influjo en el carác-

ter y costumbres de los niños. Y hemos creído que, tanto en la disciplina como en la instrucción, todo debe contribuir al verdadero objeto de la educación en general, que es formar el corazón al mismo tiempo que se cultiva y adorna el entendimiento.

Aprobada nuestra obra desde la edición primera, por el Consejo de la Universidad, y habiendo tenido á bien comunicarnos las observaciones de la Comisión de exámen, nos hemos servido de ellas, teniendo la satisfacción de aprovecharnos de tan ilustradas advertencias. También hemos estudiado cuidadosamente los libros de educación que se han publicado después, y hemos encontrado en ellos excelentes ideas que expon-dremos á nuestros lectores, principalmente en lo que toca á la educación religiosa, con cuyo objeto hemos refundido todos sus capítulos en esta nueva edición.

Y del mérito de esta obra dice lo siguiente el traductor (1):

Ofrecemos, pues, á las personas dedicadas á la enseñanza de la niñez, el trabajo de Mr. Rendu, con la convicción de que llena cumplidamente nuestro objeto. Así lo ha juzgado en Francia la Comisión del Consejo real de Instrucción pública encargada de examinarlo, de cuyo informe copiamos los siguientes trozos:

“La Pedagogía—dice la Comisión—es una ciencia poco adelantada en Francia... Los tratados metódicos y completos de esta importante parte de la enseñanza normal, es menester buscarlos en Alemania, en Suiza y en Inglaterra... Nuestras escuelas normales carecen de un libro que pueda servir de texto á los profesores de Pedagogía, y de resúmen á sus discípulos.—Monsieur Rendu (hijo) ha tomado á su cargo redactar este libro, y lo ha compuesto con las doctrinas de los principales autores franceses y extranjeros que han escrito de educación. Aunque haya recurrido á tan diversas fuentes, ha sabido dar enlace á su trabajo, en el que no se echa de ver la falta

(1) Págs. vi-vii de dicha obra.

de unidad... Sólo elogios debemos tributar á esta obra de Mr. Rendu (hijo), que aun en su juventud parece estar destinado á prestar importantes servicios á la educación pública. Lo que ha tomado de los autores franceses y extranjeros está escogido con toda discreción, y en lo que es de su propio caudal se reconoce un juicio recto, un espíritu elevado y nutrido de las más sanas doctrinas, y sobre todo una piedad viva y sincera que imprime á todo su libro un carácter verdaderamente cristiano y que debe ejercer el más saludable influjo en los alumnos de las Escuelas Normales y en los maestros.—El estilo del curso de Pedagogía es correcto, sencillo y claro, y tiene toda la elegancia y toda la animación de que es susceptible el objeto.”

Este libro ha servido de patrón y de menguada fuente de conocimiento para otras varias obras de Pedagogía publicadas en España durante la segunda mitad del siglo XIX.

1512. **Rentería, José**

Estudios sobre la educación, ó la Escuela práctica, sintética y analítica, por —, Miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, &a. Viñeta tipográfica.

México. Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento.

1886

110 págs. + 1 h.—Port.—V. en b.—Documentos oficiales, 3-6. — Advertencia preliminar, 7-9. — Prefacio, 10-15.—V. en b.—Texto, 17-110.—Cuadro sinóptico de la educación, 1 h. (1)

8.

Biblioteca de Ultramar.

Este folleto es un sencillo manual de Pedagogía, en el que hay algunas notas

(1) Esta hoja es de tamaño de folio y se halla colocada entre las páginas 42 y 43 del opúsculo reseñado.

útiles referentes á educación y enseñanza. El autor no expone una sola idea respecto á educación y enseñanza religiosas.

1513. **Repullés y Vargas**, Enrique María

Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria por D. — Arquitecto premiado en dos concursos públicos por proyectos de escuelas, etc. Segunda edición. Madrid. Imprenta de Fortanet.

1878

vi + 116 págs. + 12 láms.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Advertencia.—Texto, 1-84.—Apéndices, 85-111.—V. en b.—Índice de materias.—Índice de láminas.—Láminas, 12 hs. (1).

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1514. **Resumen**

— de la consulta hecha á su mag.^d sobre la educación de la juventud.

S. I. [Madrid]. Ms. letra del siglo xvii.

6 hs.—Texto, 5 hs.—Any. en b.—Puntos de la consulta echa á su mag.^d sobre la educación de la juventud.

Fol.

Biblioteca Nacional.

Este papel ocupa los folios 325-330 de un volumen que tiene la signatura Mss. 6.734 y el siguiente título: *Consultas del Consejo, y Cámara de Castilla y de D. Antonio de Contreras Originales hechas al Rey Phelipe Quarto sobre diferentes negocios pertenecientes á la R.^l Hacienda.*

Tiene 474 folios.

El texto de este curioso ms. dice así:

(1) Colocadas entre las hojas del texto.

RESUMEN DE LA CONSULTA HECHA ASU MAG.^D
SOBRE LA EDUCACION DE LA JUBENTUD

Cuydenlos padres del aheducacion desdelos tres años asta los catorce de sus hijos enseñarles las oraciones Catecismo de la fe leer escribyr y contar gramatica latina lengua ytaliana francesca y alemana.

que sea merito el saber esto para las consultas y des merito no saverlo que se ande traer certificaciones de los primeros maestros publicos que las an de hacer juramento delante de los obispos y a falta de los curas.

queel obispo ocurra precediendo algun examen declaren en los testimonios del aprovecham.^{to} y progreso de los exsaminados.

Primero para esta hedad asientos de pajes de su mag.^d y meninos del arrey nanuestra señora.

que para que la nobleca ponga atencion alacriança delos hijos mande sumag.^d que lo que pretendieren estos asientos sean examinados en estas cossas conrrigor.

Para pajes las lenguas y la gramatica y demas cossas para meninos las oraciones y catecismo leer y escribir vastante $\frac{3}{4}$ m.^{te} que conbendria se creciese el num.^o de pajes y meninos los pajes aveinte y quatro pero que se califiquen y examinen mas para poderlo ser con calidad de yr subçediendo en las bacantes y si pareciese darles titulos de pajes y que pudiesen acompañar asumg.^d en los acompañamientos publicos.

que de los meninos aya otros examinados y aprovados para yr ascendiendo en lugar de los que llaman de cedula q.^{do} bacaren.

que serabien asignarles algunos auitos de las hordenes militares que seybiesen de dar y rrepartir entrellos prefiriendo al mas aprovechado proçediendo exsamen desde los catorce á los diez y ocho ó beinte años p.^a los que siguen las letras ay vniversidades en estos rreynos y escuelas publicas y colexios.

quel tratarse con banidad los estudiantes es causa que los padres no Puedan sustentarlos en salamanca y otras vniversidades y que asiestan despobladas de gente y que de laqueconcorre no studian ni se aprovechan cinquenta de dos otros millqueay.



que para rremediar esto seria bien introducir el bibir casi colejiarmente reduciendose acomunidades todos los que abitan en ellos.

que consiguira mandandose que nadie stubiese en casa aparte solo ni en compania de otros.

y que en los Collegios menores aviendo capacidad se admitiesen porcionistas y que trajesen manto y becas y pagasen el gasto los quales an de elixir los mesmos Collegiales.

que p.^a los demás que no se rreducen a collegios se instituyesen comunidades con un superintendente doto y virtuoso que los gobierne y rrija así en el sustento como en los estudios elixiendose de los doctores y canonicos mas aprovados.

y que aestos superintendentes se les hiciese mrd. (1) en las provisiones del patronazgo.

y que no se llamen pupilajes sino comunidades.

que para que se bea si estos fatible y se puede executar se cometa en salamanca al maestre escuela y en alcalá al abbad mayor que lo comunique en los claustros para si se les ofrece otro medio mejor.

que las dificultades quenuesto se podran ofrecer seran faciles de vencer si las personas de mas autoridad y virtud enprehendiesen este ynstituto y modo de bibir.

que para todo importaria que los officios beneficios obispados & se proveyesen a los mas benemeritos sin acepcion de personas.

que no se pasasen en el Cons.^o las bulas de coadjutorias ni se diesen los curatos y prebendas apension ni se consentiese el abuso de rroma de ofertar los beneficios y prebendas ni otras formas de trasferir y rresignar tan indecentes.

que destas formas la mayor parte de las rrentas eclesiasticas paran en ombres y diotas y sin talento que asi se aplicarian los moços aestudiar con cuydado.

que seria conbincente para esto mandase su mag.^d que en la camara y demas Conse-

jos no se consulten obispados &^a y todos officios que rrequieren letras sino es que los pretendientes presenten çertifiçaciones de los estudios y modetia con que bibieron en las vniversidades que estas certifiçaciones las saquen acabados los estudios de los decanos de las facultades o catedraticos de prima que se aprovecham.^{to} de los estudios y virtud le distinguan los tales decanos. Por los grados infimo medio y supremo encargandoles la conçiencia y que en las consultas que se hicieren a su mag.^d siempre este el grado que en las certifiçaciones hubieren conseguido.

y lo mismo se guarde en las provisiones del patronazgo prefiriendo en grado y igual a los hijos de criados de su mag.^d

que lo mismo guarden los prelados en las provisiones de beneficios y que los obispos a los proveydos en rroma hagan con toda exaction el exsamen asufiçiencia.

Para los que siguen los empleos militares que son soldados para la guerra y empleos politicos que son los prudentes y prácticos p.^a el gobierno de la rrepublica.

Para que esto se crien desde los 15 asta los 20 años y se exerciten en andar á caballo y jugar todo genero de armas, correr lanzas, tornear y justar a pie y acaballo jugar á la pelota, cantar la musica y otras cossas y exercicios.

El estudio de las matematicas el arte militar geografia cosmografia hidrografia y mecanica vso y fabrica de instrumentos.

Todos estos exercicios an menester maestros del que los padres dan á los hijos suele ser corto y descuydado.

Conbendria se introdujesen academias que con gran provecho y vtilidad se vsan en otros rreynos porques una forma de Collegios para la nobleça.

Estas academias en francia donde sa vsan son como unos pupilajes donde estan todos los que quieren dando cierta suma cada año al superintendente de donde sale la costa del sustento. Cavallos armas criados y maestros de las facultades y artes.

Tambien se admiten otras personas á los

(1) Merced

Exercicios academicos dando algunas suma de dine.^o moderada para suplir los gastos referidos el Rey no da nada allase pres^{te} á los Exercicios alg^{as} veces.

Pero deseando la Junta que en estos Reynos con mas autoridad y firmeça se introduzgan estas academias y que los mas generosos de españa y de los otros Reynos y estados del amonarquía bengan con gusto acriarse en ellas les parece atraerlas con algⁿ interes que se admitan aellas tres generos y suertes degentes uno de los que entran en algun número de plaças dotadas de lo publico. otra de los porcionistas que an de dar din.^o y subceder en bacando las del numero Dotado.

otra de los que an de dar algun dinero por ser admitidos á los Exercicios academicos contribuyendo como esta d^{ho} Dificultoso si sería bien establece restas academias en esta que solam^{te} ó enotras ciudades grandes y si en aragón portugal napoles sicilia flandes y enotros rreynos sujetos aesta monarquia.

francia en solo París los tiene con que aquellos Reyes angranjeado muchas amistades y Correspondencias por los sujetos que de fuera bienen acriarse en ellas.

Así le parece á la junta que lo mas conbiniente es que se exijan en esta que solamente donde vendran de los demas Reynos y estados.

que se andos las academias por el provecho de la emulacion donde se admitan Cavalleros de todas naciones y si binieren de los estraños se rreciban en plaços de pencionistas.

que en cada una se doten de lo publico ocho plaças para cavalleros de los Reynos de Castilla quatro para aragoneses quatro para portugueses quatro para ytalianos dos para flamencos y si pareciere algunos p.^a las indias y que estas dotaciones se saquen de los dhos rreynos.

Para la dotacion de las de Castilla se podra aplicar lo que arresultado de la visita y rreformaçion de la junta de aposentadores y el pan y agua q^e se da á los ca^{os}de auito.

Para las de portugal alguna cantidad de los acostam^{tos} o moradíos que se dan a los fidalgos de la cassa rreal.

Y para los otros Reynos que los consejos busquen arbitrios y medios para la dotacion.

que implantandose estas academias se cometa la ex^{on} a personas practicas para que lo dispongan y vean papeles antiguos que sobre esto se an echo tocantes a los Exercicios de las academias.

questas academias de madrid no an de quitar que en otros Reynos y ciudades de españa se formen academias de menos echura ordenando que en ellos se señale salario de lo publico q^e dos o tres maestros uno de andar acaballo otro de armas otro de maticos para la milicia y marineria.

que aestos tales se les asigne vna cassa o parte publica donde concurren cada día los mocos aexercitarse distribuyendo los tp^{os}.

El tiempo que an deestar en las academias seran cinco años que el vltimo salgan aber a Italia alemania y flandes donde se ses de ayda de costa lo que aui an de goçar en la academia.

que los que no tubieren caudal para salir de españa anden las ciudades principales della especialm^{te} los puertos de mar.

que ninguno pueda conseguir ningun oficio honorifico en la casa R^l sino apasado por las academias y cunplido sus cursos en ellas o por lo menos en las que se plantaren en las ciudades principales de mayor parte.

que estos cursos no se puedan suplir sino es con cinco años efectivos de milicia en flandes o en las armadas & o en las galeras o donde vbiere guerra biba.

que de todos los hordenes militares se destinen algun numero de encomiendas que Por aora podran ser de diez de santiago cinco de calatraba en que no puedan subçeder sino es cumplidos sus cursos en las academias rregurossas.

Y si Pareciere sería subceder por su ancianidad como en las de San Joan anadiendo aestas encomiendas quatro o cinco alcaydias en que se a de subçeder por su ancianidad.

Y en los otros Reynos algunos otros onores y Cargos subcediendo en ellos como en estas encomiendas, que para que los estrañeros se pudieran abenir a estas academias se les podía prometer á los porcionistas el

subceder en las placas as (*sic*) dotadas sin diferencia de los naturales.

que se sirba asu mag.^d de aligar los Premios dhos aeste género de meritos de tal manera que ning.^{os} rrespetos. obliga.^{nes} negociaciones ni dilix.^{sa} sean parte para conseguirlos sin ellos.

*Para los enpleos economicos que conprehen-
den el comercio la labrança y criança y
la marina latinas.*

Destos alienta la ganancia pero los aco-
barda la afrenta serajusto no se les anejen
desonores.

Piensase q. en los estatutos militares tie-
ne su mag.^d acordado se modere lainabili-
dad que esto causa p.^a los auitos de manera
que el contratar por mayor no lo sea para
ellos y que el que contrato por menor y des-
pues llego á contratar por mayor no deje in-
pedimiento á sus hijos.

Y lo mismo se entiende de los que no ha-
cen ellos por sus personas los of.^{os} mecani-
cos de lanas sedas y otras materias.

que se guarde la ley que ordena que los
muchachos que de los 17 años adelante ba-
garen sean punidos como bagamundos y sus
padres sean punidos con alguna pena ex-
traordin.^a como complices.

que se modere el numero de criados.

que la elecion de of.^{os} y ministerios que
sea de açer antes de los 17 años sea concer-
tific.^{on} publica para que el hijo y el padre
esten libres del cargo y p.^a mudarse se a
menester sacar otra certif.^{on} de la just.^a del
lugar.

que para los que salen en las artes en ves
de premios se les señalasen algunas ynmuni-
dades.

Larrefenda en todos es la primera educa-
ción de la jubentud ques la que ynfluye la
birtud ó el bicio en las demas hedades, que
las hedades mayores no tienen otra altura
quel premio y castigo los castigos las leyes los
tienen señalados pero parece ay poca ex.^{on} y
que la ympunidad causa libertad en delin-
quir.

Para los premios de que se trata apaga en

muchos basallos el ardor que pudieran ser de
provecho para aserbir en paz y guerra los
estatutos de limpieca conque se juzgan en
los tribunales y comunidades.

Hace se le rrecuerdo á su mag.^d para que
se sirba de tomar alg.^o medio enesto que no-
se dijera. Para los premios á los serbicios de
los passados y a la sangre sino alos meritos
y serbicios propios.

que no los haviendo propios y personales
no basten los otros si no es en hijos peque-
ños con tal que no sean los premios de car-
gos ni oficios que piden suficiençia propia
sino otros de honor y haz.^{da}.

que los premios que se intituyeron para
galardonar un genero de serbicios y meritos
no se apliquen ni acomoden a otro trocan-
dose y alterandose su institucion pues los
ay para las letras y Para la milicia y para lo
publico.

que en esto se be abuso y alteracion pues
los de milicia se dan para casarse damas y
caballeros de capa y espada pretenden pen-
siones y beneficios con caballeratos y dispen-
saciones.

*los ministerios o aplicaciones de las hedades
crecidas se dividen en quatro clases.*

En la primera estan los que siguen las le-
tras los quales en estos Reynos tienen pre-
mios conocidos que en su distribucion asi
para lo secular como p.^a lo eclesiastico se
guarde la jus.^a distributiba que se formar
anhombres eminentes con la educacion de la
jubentud.

que Para las facultades que son de adorno
como la herudicion y letras vmanas las ma-
tematicas y estudio de lenguas se sirba su
mag.^d de considerar si sera bien asetar al-
guna prebenda o dos en cada yglesia para
que se den poroposicion pidiendo brebes a
su santidad y en las Iglesias del patronazgo
rreal.

Y que en la Capilla Real aya seis o ocho
plaças asignadas para hombres eminentes en
todas facultades, que en las vniversidades
donde ay esta cathedras se aumente el sala-
rio para que Vengan hombres dotos y emi-
nentes.

en la segunda clase estan los que siguen la milicia para los quales ay muchos premios los principales son los mesmos cargos militares y para tener grandes hombres es necesario

que se guarden las hordenanças militares que determinen el que an de tener para ascender á estos puestos no abriendo la puerta adispensaciones y que las que se hicieren no sean por favor sino conserbicios.

La segunda que los oficios como consejeros de Guerra, Gobiernos y corregimientos que tienen anejo el ser capitanes y las alcaydias no se puedan dar sino a quien, hubiere serbido en la guerra y teniendo en ella cargo de Exercicio ordenando á los consejos no consulten á ninguno que no tenga estacalidad.

Y que de buena rraçon lo mismo se devia hacer en los auitos y encomiendas cuya institucion fue para soldados.

Pero que ya se an echo premio de oficios de pluma de los servicios aulicos y de los que se hacen en materia de hazienda.

Y que no seria malo se mandasen Repartir las encomiendas la mitad se asignase a soldados y la otra mitad para otros servicios.

que los havitos se diesen precisam.^{te} a los que hubieren serbido en guerra biba diez y seis años y haviendo sido seis capitan siendo oblig.^{on} de los ministros el consultarlos asta que su mag.^d lo aya concedido.

que en los avitos que se diesen por serbicios se pusiesen quatro ó çinco beneras como los trayan antigam.^{te} en castilla los cau.^{os} encomendados y que como en la horden de sanjoan ay grandes cruçes se hiciesen en las otras para diferenciar los soldados.

que siesto no bastase se buelbanarrenobar las que sean antiguas en estos Reynos de caballeria seglar.

que los onores mas propios que se podrian yntroducir coartandola á los q. hubiesen serbido en la guerra asta llegar atener cargo en ella sin el de caballeros de la banda el de cavalleros armados por mano del Rey añadiéndose el uso del anillo y collar de que se usaba en tienpo de godos que los cavalleros

quando llegasen á este grado se les anadiese la naturaleça de toda la monarquia de su mag.^d pues los que sirban en la guerra sirben y obligan a todos los Reynos.

que se introduzgan estos onores porgrados que el q. hubiese serbido seis anos en la guerra pueda ser armado cavallero por mano de su mag.^d y que solo los que asi fueren armados puedan traer espuelas y armas doradas prohibiéndolo á los demas eceto a los de las hordenes militares.

queel que llegare aser capp.^{an} oser sargento mayor pueda traer y vsar del anillo equestre.

Y el maese de canpo deel collar y consiga el privilexio de la naturaleça El honor de la caballeria de la banda hera el collar y vna banda atrabesada del hombro izquierdo al derecho en forma de alabarda.

que p.^a sus citar esta milicia ó ynsignia se bean los papeles que se allaron y hicieron de nuebo los años passados y los libros que ay escritos.

que ninguno pueda ser de la banda sino es haviendo sido armado cavallero de mano de su mag.^d

que p.^a mayor honra su mag.^d se sirba dehonrrar con banda como honrra el tusson de oro.

que los generales y maeses de campo Virreyes por mas honor se podrian llamar del Consejo de estado.

que estos honores asi de la banda como de caballeros armados se puedan juntar con los auitos de las hordenes militares porq. siendo de Cau.^o seglar no seran yncompatibles conrreligiossa Sin estos ay otros onores que se an remitido á la junta y proponen en la escala dellos q. se vsaban antiguam.^{te} en estos Reynos y oy estan olvidados casi del todo que son el de baron Vizconde del rrico hombre.

Y si pareciere que todos o algunos se buelban a yntroducir serian a proposito paraq. sin asentarlos ni coartarlos aningun genero de gente sirban para premiar los q. se abentajaren en los enpleos antimilitares como politicos sin ecluyr los economicos que todos son necesarios y hacer afortunada una Republica.

quebiendo su magestad estos puntos y sirviéndose de aprobar algunos sera necesario se nombren personas que ajusten la Exencion.

1515. **Resumen**

Congreso Nacional Pedagógico — de las discusiones, actas y memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889. Publicación oficial dirigida por D. J. Abelardo Nuñez, Presidente de la Comisión directiva del Congreso. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile: Imprenta Nacional.

1890

xiv + 272 + 2 hs. = Ant. — V. en b.—Port.— V. en b.—Comunicación del Presidente de la Comisión directiva del Congreso, dando cuenta al Gobierno del resultado de los trabajos, v-xiii.— V. en b.—Texto: Sesiones, 1-141.— V. en b.—Memorias premiadas, 143-209.— V. en b.—Memorias sobre temas de discusión, 211-263.— V. en b.—Decreto orgánico mandando organizar el Congreso Nacional Pedagógico, Circular de la Junta Directiva y Reglamento del Congreso, 265-271.— Nómima de los miembros del Congreso.— Índice, 2 hs.

4.º m.

Este libro resume la labor del Congreso Nacional Pedagógico de Chile, en el cual tanta parte tomó el notable pedagogo chileno D. J. Abelardo Nuñez.

Además de las actas y Memorias del Congreso Pedagógico contiene el volumen reseñado las Memorias premiadas en un certamen que al tiempo del Congreso se celebró.

Los temas discutidos en el Congreso fueron los siguientes:

I. Medios prácticos de implantar en las escuelas de ambos sexos los trabajos manuales, con la estensión que deban tener;

- II. Mejor método de lectura i escritura;
- III. Estímulos i disposiciones administrativas que convendria adoptar para obtener una asistencia mas constante de alumnos en las escuelas primarias;
- IV. Desarrollo que debe darse a la gimnasia i a los ejercicios militares;
- V. Enseñanza de la música en las escuelas primarias;
- VI. Medios prácticos de implantar desde luego en Chile, absoluta o relativamente, la enseñanza primaria obligatoria, i cantidad mínima de conocimientos que deben exijirse;
- VII. La enseñanza de la hijiene i posibilidad de difundirla prácticamente por medio de la escuela;
- VIII. Medios de promover el desarrollo de la enseñanza en los campos;
- IX. Escuelas nocturnas de adultos i medio de establecerlas o separada o concurrentemente con las primarias diurnas; i
- X. Medios de mejorar la preparacion profesional de los preceptores graduados antes de 1885.

Las conclusiones del Congreso respecto de dichos temas fueron las siguientes:

TEMA PRIMERO

MEDIOS PRÁCTICOS DE IMPLANTAR EN LAS ESCUELAS DE ÁMBOS SEXOS LOS TRABAJOS MANUALES CON LA ESTENSION QUE DEBAN TENER.

Escuelas de niños.

I.—La enseñanza manual debe figurar en el programa de las escuelas primarias como un ramo que contribuye poderosamente a la educacion del niño i hace adquirir conocimientos i hábitos útiles.

II.—Esta enseñanza debe perseguir fines puramente educadores, porque el fin primordial de la escuela primaria debe ser educar al niño en jeneral, i por las grandes dificultades que habria para convertirla en enseñanza de oficios.

III.—En los primeros años deben enseñarse trabajos de papel, carton i modelaje que son adecuados para niños de tierna edad, i en los siguientes se continuarán, si es po-

sible, los trabajos de cartonería i modelaje, i se principiarán los trabajos en madera, segun el sistema de Nääs, que requieren mayor desarrollo físico.

IV.—Cada sección de alumnos debe tener por lo ménos dos clases de una a dos horas por semana.

Las horas mas oportunas para la enseñanza manual son las que preceden a la terminacion de las clases de la tarde. Es de desear que en las escuelas nuevas se consulte (*sic*) una sala especial para la enseñanza manual; en las existentes deberá adaptarse a este fin cualquiera de que pueda disponerse.

V.—La enseñanza debe darla el preceptor ordinario, lo mismo que la de los otros ramos; pero, si el caso lo requiere, podrá darla un profesor especialista.

VI.—Para organizar la enseñanza manual en las escuelas normales i formar preceptores que puedan darla, conviene enviar a Europa institutores que se dediquen exclusivamente al estudio de esta enseñanza durante uno o dos años, i vengán despues a implantarla en dichos establecimientos.

VII.—Ni aun provisoriamente conviene confiar la enseñanza manual a obreros, pues careciendo éstos de toda preparacion pedagógica, es mui difícil que puedan darla sin desnaturalizar los fines educadores que ella debe perseguir.

Escuelas de niñas.

VIII.—La enseñanza de labores de mano debe organizarse de una manera sistemática. Estas deben ofrecer una dificultad progresiva i comprender todo aquello que pueda ser de utilidad mas o ménos inmediata para las niñas. Debe escluirse todo objeto de lujo.

TEMA SEGUNDO

MEJOR MÉTODO DE LECTURA I ESCRITURA

I.—Se debe abandonar completamente el método de lectura llamado de deletreo ó silabeo, porque dificulta i demora el aprendizaje i porque, exigiendo solo el empleo de la memoria, no desarrolla las demas facultades i hace la enseñanza monótona y estéril.

II.—Debe sustituirse el deletreo i silabeo por el fonetismo, porque facilita el aprendizaje, dando a las letras el verdadero valor que tienen en las sílabas o palabras, i conduce, por consiguiente, con más rapidez al fin deseado, i porque ademas corresponde a la índole del idioma.

III.—Conviene enseñar los sonidos por la vía analítico-sintética, por ser éste un procedimiento en todo conforme a las leyes naturales i pedagógicas, que hacen fácil la enseñanza i ameno e interesante el aprendizaje.

IV.—Debe enseñarse simultáneamente la lectura i escritura, no solo porque se evita la pérdida de tiempo, sino tambien porque de esta manera se concentra la enseñanza, favoreciéndose el mejor cultivo intelectual del niño.

V.—Para hacer la lectura mas amena i fructífera, se le debe asociar, en lo posible, el canto, el dibujo, apoyados en la enseñanza objetiva, i emplearse ademas objetos reales i cuadros murales, letras movibles i silabario.

VI.—Debe combinarse la enseñanza de la lectura con la enseñanza objetiva, porque esta última hace intuitiva la instruccion, enriquece el lenguaje i cultiva las facultades del niño segun el orden de su natural desarrollo.

TEMA TERCERO

ESTÍMULOS Y DISPOSICIONES ADMINISTRATIVAS QUE CONVENDRIA ADOPTAR PARA OBTENER UNA ASISTENCIA MAS CONSTANTE DE ALUMNOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

I.—El Congreso cree que el medio mas eficaz para obtener una asistencia mas constante en las escuelas primarias, dentro del régimen actual de libertad escolar, es el mejoramiento de ellas, tanto en lo que respecta a los locales i su ubicacion, como a la preparacion del preceptorado, métodos de enseñanza, programas, etc.

II.—Cree que contribuirá tambien a este fin la fijacion de horarios apropiados a los hábitos i necesidades de las diversas zonas, tanto en las escuelas urbanas como rurales.

III.—Cree tambien conveniente restringir mas o ménos, segun las necesidades i los hábitos de las diversas zonas, el plazo para la matrícula, sobre todo cuando no se acrediten por parte de los alumnos razones poderosas para no matricularse a principios del año escolar. Esta restriccion debe en todo caso ser moderada, a fin de que no se cierren mediante ella las puertas de las escuelas a muchos alumnos que sin ella las frecuentarian.

IV.—Los cambios de escuela a escuela solo serán permitidos cuando se acrediten motivos justificados.

V.—El Congreso cree conveniente que se recomiende a los visitantes i preceptores, el empleo de ciertos estímulos i correctivos, tales como certificados de honor por buena asistencia, avisos a los padres de la inasistencia de sus hijos, i otros análogos.

TEMA CUARTO

DESARROLLO QUE DEBE DARSE A LA JIMNASIA I A LOS EJERCICIOS MILITARES

I.—La gimnasia debe enseñarse en las escuelas públicas como complemento indispensable de la educacion intelectual i moral.

II.—Los ejercicios militares son el complemento de la enseñanza gimnástica escolar i sirven de preparacion para el servicio de la guardia nacional. Tienen, ademas, por objeto crear el valor cívico, la mas segura defensa del Estado.

III.—Será obligatoria en las escuelas de ámbos sexos la gimnasia de movimiento para todos los grados, i los ejercicios militares elementales para los niños varones mayores de diez años.

IV.—Seria de desear la implantacion de los ejercicios gimnásticos con auxilio de aparatos fijos o portátiles.

V.—Se recomienda la construccion en cada escuela primaria de una sala especial para gimnasia.

VI.—Para uniformar i jeneralizar la enseñanza de la gimnasia i de los ejercicios militares en las escuelas públicas, es de desear que se recomiende a una comision especial

el encargo de formular la terminología técnica del ramo, fijando el plan de enseñanza en las diversas secciones de las escuelas de uno i otro sexo.

Conviene que la enseñanza, tanto de la gimnasia como la de los ejercicios militares sea dirigida por los mismos preceptores.

VII.—La preparacion técnica para la enseñanza de la gimnasia i de los ejercicios militares se dará en las escuelas normales.

TEMA QUINTO

ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

I.—La enseñanza de la música en las escuelas primarias se concretará al canto, que por su gran valor educativo forma una asignatura propia obligatoria.

II.—En la escuela primaria podrán cantarse himnos sencillos i canciones relacionadas con la vida, ocupaciones i juegos infantiles.

III.—En la escuela primaria, por regla jeneral, se cantará a una voz. Solo en los cursos mas adelantados las canciones se podrán cantar a dos voces.

IV.—En las secciones inferiores, los niños cantarán al oido; el aprendizaje de las notas puede tener lugar en los cursos medio i superior.

V.—Para la buena direccion de las clases de canto, es de desear que los maestros i maestras sepan tocar el violin, instrumento mas adecuado para dicho objeto.

VI.—En las escuelas normales de ámbos sexos debe darse a la enseñanza musical todo el ensanche posible, comprendiendo esta asignatura: canto, violin, teoría de la música i metodología de la enseñanza del canto.

TEMA SESTO

MEDIOS PRÁCTICOS PARA IMPLANTAR DESDE LUEGO EN CHILE, ABSOLUTA O RELATIVAMENTE, LA ENSEÑANZA PRIMARIA OBLIGATORIA, I CANTIDAD MÍNIMA DE CONOCIMIENTOS QUE DEBEN EXIJIRSE

I.—No existiendo aun elementos suficientes para hacer efectiva la enseñanza prima-

ria obligatoria i no siendo posible improvisarlos, el Congreso cree que su implantacion absoluta e inmediata, aspiracion mui lejítima en sí, no es realizable por ahora en el país.

Sin embargo, podria establecerse desde luego la obligacion jeneral de asistencia a una escuela de instruccion primaria, estableciendo escepciones que serán fijadas por decreto supremo i aplicadas por la autoridad administrativa, oyendo préviamente al visitador de la provincia.

II.—El mejoramiento i aumento de los locales, mobiliario i útiles para escuelas, como asimismo la mayor preparacion del personal docente, mejora de los métodos, plan de estudios i programas, cree el Congreso son medios que facilitarían la implantacion de la enseñanza obligatoria.

III.—El Congreso cree que contribuiría a aumentar la asistencia escolar, la creacion de ciertos privilejios para aquellos que hayan frecuentado durante cierto tiempo las escuelas primarias, tales como el de exijencia del certificado escolar, para obtener cualquier empleo público u otros análogos.

IV.—El Congreso cree necesario para preparar la implantacion de la enseñanza obligatoria, el levantamiento de un censo escolar que contenga una nómina de los niños en estado de asistir a la escuela, con espresion de los nombres de los padres o tutores legales i su domicilio, i otra de los que asisten a escuelas públicas o privadas. El censo se levantará por subdelegaciones i será tomado por comisiones especiales de que formarán parte los visitadores i preceptores. El censo comprenderá a los niños desde la edad de cinco años hasta la de trece años cumplidos.

V.—El Congreso cree que, por ahora, la obligacion deberá durar cuatro años, a contar desde la edad de seis años cumplidos. Cree, asimismo, que la implantacion de la enseñanza obligatoria debe hacerse gradualmente empezando por las poblaciones urbanas.

VI.—Los medios compulsivos para hacer efectiva la obligacion escolar, cree el Congreso deberán consistir en amonestaciones, multas i prision.

TEMA SÉTIMO

LA ENSEÑANZA DE LA HIJIE NE I POSIBILIDADES DE DIFUNDIRLA PRÁCTICAMENTE POR MEDIO DE LA ESCUELA

I.—La enseñanza de la hijiene debe figurar en la escuela unida a otros ramos, especialmente con la historia natural.

II.—La enseñanza de la hijiene en las escuelas públicas debe abrazar los puntos siguientes:

A.—Conocimiento elemental en su forma mas sencilla de la constitucion i funciones del cuerpo humano.

B.—Los medios que nos rodean, como aire, agua, luz, calor, humedad i sequedad.

C.—Alimentos, bebidas i condimentos; habitacion i vestido; aseo.

D.—Las observaciones mas jenerales sobre el cuidado del hombre sano i del enfermo.

III.—El maestro puede influir en el pueblo para difundir los principios de la hijiene.

A.—Por medio de sus discípulos.

B.—Por consejos directos a los padres de familia.

C.—Por medio de conferencias públicas dadas en ocasiones oportunas.

D.—Por publicaciones en el periódico de la localidad o por otros medios.

TEMA OCTAVO

MEDIOS DE PROMOVER EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA EN LOS CAMPOS

I.—El Congreso cree que el mejoramiento aumento de las escuelas rurales, así como la i fijacion de horarios apropiados a las necesidades i hábitos de las diversas localidades, promoverá poderosamente el desarrollo de la enseñanza en los campos.

II.—El Congreso cree que no conviene establecer escuelas ambulantes. En cambio, considera que donde existieren agrupaciones de poblacion que aisladamente no suministrarán suficiente número de alumnos para una escuela i donde hubiere facilidades de transporte, convendría establecer, a cierta distancia una de otra, dos escuelas servidas

por un mismo preceptor, que se trasladaría cada día de la una a la otra, dedicando algunas horas de la mañana a la primera i algunas de la tarde a la segunda.

Convendría también establecer escuelas temporales por dos, tres o mas años, en los puntos en que solo existan escuelas mistas, i en que por la falta de poblacion no pudiese establecerse una de niños permanente.

III.—El Congreso recomienda la conveniencia de auxiliar los esfuerzos de los particulares a favor de la enseñanza en los campos, sea creándo escuelas, siempre que los propietarios i vecinos suministren un local adecuado o contribuyan con cierta suma de dinero a su sostenimiento, sea valiéndose de otros medios análogos.

TEMA NOVENO

ESCUELAS NOCTURNAS I MEDIOS DE ESTABLECERLAS, SEPARADAS O CONCURRENTEMENTE, CON LAS PRIMARIAS DIURNAS

I.—Existiendo un gran número de individuos que no han alcanzado a recibir su educacion en la niñez, el Congreso cree que las escuelas nocturnas de adultos, de uno i otro sexo, son en Chile indispensables, debiendo organizarse i establecerse como parte integrante del sistema jeneral de escuelas i quedar, por consiguiente, sometidas a la direccion i vijilancia de las autoridades escolares establecidas por la lei.

II.—La escuela nocturna debe tener el mismo carácter educador de la escuela primaria i tomar por base el programa de estudios de esta última, con las modificaciones que las circunstancias exigen.

III.—Para facilitar la implantacion rápida de esta enseñanza sería útil aprovechar en lo posible el mismo personal i los elementos de las escuelas diurnas i de los demas establecimientos del Estado, dándose a los preceptores la debida remuneracion.

IV.—A las escuelas nocturnas solo podrán asistir los individuos mayores de cierta edad que se fijará prudencialmente, salvo casos especiales.

V.—Como medio de estimular la asistencia a estas escuelas, se emplearán las conferencias, haciéndolas lo mas amenas posibles. Con el mismo fin se procurará la creacion de cajas de ahorro i premios, como igualmente poner a estos establecimientos en íntima relacion con las sociedades obreras que existan en cada localidad.

VI.—El Congreso cree que es conveniente la creacion de escuelas nocturnas de perfeccionamiento en aquellos centros que ofrezcan mayor número de medios para hacer efectivos sus servicios.

Se recomienda independizar i no confundir la escuela *primaria* propiamente tal con la de *perfeccionamiento*. La primera debe ajustarse a los planes de estudio i programas de las demas de su especie, i la segunda debe tener planes, programas i reglamentos especiales.

TEMA DECIMO

MEDIOS DE MEJORAR LA PREPARACION PROFESIONAL DE LOS PRECEPTORES GRADUADOS ANTES DE 1885

I.—Para mejorar la preparacion profesional de los preceptores no debe hacerse distincion alguna entre los graduados ántes i despues de 1885.

II.—El Congreso cree que miéntras no sea posible organizar una escuela especial de práctica pedagógica, conviene establecer cursos para el mejoramiento de la preparacion pedagógica de los visitadores i preceptores. Estos cursos o séries sistemáticas de lecciones o conferencias, deben abrazar tanto la teoría como la práctica de la enseñanza, i deben, en lo posible, organizarse aprovechando los elementos de las escuelas normales existentes.

III.—El Congreso cree que es conveniente que anualmente, en la capital de la jurisdiccion de cada visitador, se celebren conferencias de preceptores con los mismos fines espresados anteriormente. Estas conferencias serán dadas por el visitador respectivo o por el preceptor o preceptores que él designare.

Los directores de estas conferencias darán

cuenta del resultado de sus trabajos a la Inspeccion jeneral de instruccion primaria.

IV.—El Congreso estima que es de necesidad que anexa al archivo de cada escuela i a la oficina de cada visitador haya una coleccion de obras pedagógicas.

V.—Cree, ademas, mui conveniente, que anualmente se abran certámenes sobre temas pedagójicos i se premien las mejores composiciones que se presentaren.

A mas de estas conclusiones el Congreso aprobó las siguientes bases jenerales:

I

Para asegurar el progreso del preceptorado conviene establecer en la lei disposiciones que propendan a mejorar su condicion económica i social i le den garantía de ascensos, fundadas en los conocimientos, en el buen desempeño del empleo i en jeneral en la importancia de los servicios que se hubieren prestado a la instruccion primaria.

II

El Congreso Pedagójico de 1889 hace votos para que el Supremo Gobierno, vuelva nuevamente a reunirlo en 1892, a fin de continuar sus trabajos en pró del adelanto i mejora de la instruccion primaria.

1516. **Resumen**

_____ de la Memoria de la comision observadora del Instituto Pestalozziano.

Madrid 5 de diciembre de

1906

4.º

Ms. 8 hs.

Es una especie de diario de la Escuela Pestalozziana.

1517. **Retamal B., Manuel**

Revista Pedagógica. Lecciones de pedagogia recopiladas en el Instituto Pedagógico por _____ alumno del Instituto.

Santiago de Chile. Imprenta de *El Correo*.

1893

2 vols.: I, 277.—II, 139 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía Pedagógica chilena*.

1518. **Revilla, José de la**

Breve Reseña del estado presente de la instruccion publica en España con relacion especial á los estudios por Don _____ Gefe de Seccion más antiguo que ha sido de Instruccion publica en el Ministerio de Gracia y Justicia. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta, fundicion y libreria de D. Eusebio Aguado.

1854

70 págs.—Port.—V. en b.—Advertencia del autor, 1 h.—Texto, 5-70.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1519. **Revista**

La _____ Periódico de Instrucción pública y de intereses generales.

Sevilla.

1908

2 hs. con tres cols.

Doble fol.

Se publica los días 5, 10, 15, 20, 25 y 30 de cada mes.

1520. **Revista**

_____ Calasancia, redactada por Padres Escolapios. Con licencia de la Autoridad eclesiástica. Escudo de la orden.



Madrid. Imprenta de San Francisco de Sales.

1895

96 págs.

4.º

1521. **Revista**

— de la Asociación de Maestros. Publicación mensual. Tomo III, número XXIV.

Buenos Aires. Imprenta de Juan A. Alsina.

1887

Entregas de 30 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1887*.

1522. **Revista**

— de Educación. Publicación oficial del Consejo general de Educación de la provincia.

Buenos Aires. Imprenta de Juan A. Alsina.

1881

96 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1881*.

Esta revista apareció en julio de dicho año.

1523. **Revista**

— de Educación. Publicación oficial del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año VI.

La Plata. Imprenta de *El Día*.

1887

4.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1887*.

Aparecía mensualmente por entregas de más de cien páginas. Durante el año 87 salieron los tomos XI y XII.

1524. **Revista**

— de Educación de la provincia de Buenos Aires. Publicación oficial.

Segunda época. Tomo II.—Año 1903. Números 1, 2 y 3. Enero-marzo.

La Plata. Talleres: Sesé y Larrañaga, editores.

1903

236 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-236.

4.º

Contiene esta Revista disposiciones oficiales y algunos trabajos estimables de colaboración.

1525. **Revista**

— de enseñanza. Información oficial, Ciencia, Arte, Crítica. Se publica los días 10, 20 y 30 de cada mes desde el 10 de enero de 1902.

Madrid. Imprenta, Calle de las Pozas, número 12.

1902

8 págs.

4.º m.

1526. **Revista**

— de la enseñanza de los sordo-mudos y de los ciegos publicada por D. Juan Manuel Ballesteros, Sub-Director y Jefe de Enseñanza del Colegio de sordo-mudos y de los ciegos y D. Francisco Fernandez Villabrille, profesor en la clase de sordo-

mudos y único en la de ciegos en el mismo establecimiento.

Madrid. Imprenta de dicho Colegio.

1851

428 págs.+15 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 1-424.—Indice, 425-427. V. en b.—Láminas, 13 hs.—Alfabetos en relieve, 2 hs.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Por ser la única publicación de esta clase en España y por la competencia de sus directores en esta especialidad pedagógica, dicha revista es digna de ser leída.

1527. **Revista**

—Escolar. Órgano del Consejo nacional de educación Director Marcos J. Fons.

Asunción. S. i.

1902

30 págs. con dos cols.

4.º m.

1528. **Revista**

—de Higiene y educación de los niños

S. Fernando.

1886

Citado en el folleto que se titula *Colegio Teresiano.—La Prensa y las cartas pedagógicas.*

1529. **Revista**

—de instrucción primaria.

Madrid. Imprenta de M. Jiménez.

1849-1851

24 págs.

4.º

Biblioteca Nacional.

Se publicaba el 1.º y 15 de cada mes, bajo la dirección de D. Joaquín Avendaño y D. Mariano Carderera, hasta el 1.º de julio de 1851, en que comenzó á ser dirigida por D. Mariano H. Nombela.

Esta *Revista*, la primera profesional de instrucción primaria publicada en España, fué fundada en 30 de agosto de 1848 (1) por acuerdo de D. Joaquín Avendaño, D. José María Flórez, D. Mariano Carderera, D. Zenón Martí, D. Jacinto Sarrasí y D. Joaquín Benet, siendo redactada principalmente por Avendaño, Flórez, Carderera y Sarrasí, profesores normales que ya gozaban de autoridad pedagógica en aquella época.

En esta *Revista* se hallan unas «Cartas á un maestro», de D. Jacinto Sarrasí, notables, no solamente por su mérito, sino porque son raros los escritos del autor, que siendo, como era, persona de extensa, variada y sólida cultura, no quiso nunca escribir libros y se excusó cuanto pudo de escribir en revistas y periódicos.

1530. **Revista**

—de Instrucción Primaria, órgano de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, redactada por una comisión de tres miembros de su seno.

Santiago de Chile. Imprenta Chilena.

1866

101 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena.*

1531. **Revista**

—de Instrucción Primaria, periódico quincenal propagador de la educación popular.

(1) El primer número no se publicó hasta 1.º de enero de 1849.

Valparaíso. Imprenta del Deber.

1876

108 págs. á dos cols.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

La colección consta de nueve números; el primero, de 1.º de agosto, y el último, de 1.º de diciembre.

1532. **Revista**

— de Instrucción Primaria, publicación oficial. Director D. Abelardo J. Núñez, inspector general de escuelas normales.

Santiago de Chile. Imprenta Nacional.

1886

15 vols.: I, 768; II, 770; III, 768; IV, 768; V, 768; VI, 768; VII, 758; VIII, 768; IX, 896; X, 840; XI, 884; XII, 512 + 4 de índ.; XIII, 649 + una de sumario; XIV, 682 págs.; XV, en publicación.

4.º m.

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«El Sr. Núñez presidía una comisión redactora compuesta de D. Martín Schneider, D. Julio Bergter, D. Eduardo Rossig, D. José Mercedes Mesías, D. José Bernardo Suárez, D. Rómulo Ahumada Maturana y D. Gustavo Adolfo Holley. Esta comisión publicó los siete primeros números.

Desde el número 8, tomo I, abril de 1887, fueron directores y redactores don José Bernardo Suárez, D. Manuel Rodríguez Mendoza y D. J. Domingo Amunátegui Rivera. Publicaron veintiún números.

A contar desde el número 5, tomo III, enero de 1888, D. Juan Madrid fué director y primer redactor, y D. José Bernardo

Suárez, segundo redactor, quienes publicaron sesenta y cuatro números.

Desde el número 9, tomo VIII, mayo de 1894, D. José María Muñoz Hermsilla sucedió al Sr. Madrid. Dió á la estampa veinticuatro números.

Desde el número 4, tomo X, mayo de 1896, desempeñó el citado cargo don Manuel A. Ponce, hasta el número 8, tomo XII, abril de 1898, fecha en que quedó suspendida la publicación. Dió á la estampa veinticuatro números.

Restablecida desde el tomo XIII, que principió en enero de 1899, es dirigida por el visitador de escuelas de Santiago D. Antonio Santibáñez Rojas.

Después de la Imprenta Nacional se ha editado por la Cervantes, del Comercio y la Barcelona.» (Nota del Sr. Ponce.)

Actualmente está dirigida esta publicación por D. Domingo Villalobos B.

1533. **Revista**

— de Instrucción pública. 2.ª época de la Enseñanza.

Semanario científico, literario y político. Dr. Juan Uña.

Madrid. Imprenta de Lázaro Maroto.

1867

8 págs. con dos cols.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

1534. **Revista**

— de Instrucción pública, Literatura y Ciencias. (Periódico semanal.)

Madrid. Imprenta de C. Moliner.

1857

16 págs. con dos cols.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

Esta revista, citada por D. Marcelino Menéndez y Pelayo en el «Discurso preliminar» de su *Historia de los Heterodoxos Españoles* (1) comenzó a publicarse el año 1856.

El último número visto lleva fecha del 27 de octubre de 1860.

En este número consta que por entonces se publicaba los días 4, 12, 19 y 27 de cada mes, impresa en casa de J. Viñas.

1535. **Revista.**

— de Instrucción pública. Periódico dedicado bajo los auspicios de la Junta provincial de Instrucción pública al fomento de la enseñanza en esta provincia.—Se publica los días 10, 20 y último de cada mes.

Alicante. Establecimiento tipográfico de Costa y Mira.

1904

16 págs.

8.º

Esta revista comenzó a publicarse el año 1859.

1536. **Revista**

— de la Instrucción pública Mexicana. Publicada bajo la inspección de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia é Instrucción pública.—Director Lic. Ezequiel A. Chavez. Se publica quincenalmente.

México. Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

1900

32 págs á dos cols.

4.º m.

Comenzó a publicarse el año 1897.

(1) Pág. 16.

1537. **Revista**

— de instrucción secundaria y superior, publicación oficial. Dirección y redacción: doctor Luis Espejo V.

Santiago de Chile. Imprenta Cervantes.

1890

3 vols.: I, 664; II, 564, y III, 464 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1538 **Revista**

— mensual de la escuela normal de varones de la Capital.

S. I. Tipografía Italo-Argentina.

1882

16 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1882*.

Los trabajos que publica esta *Revista* pertenecen en su casi totalidad á los alumnos maestros, y versan sobre diversos ramos de enseñanza respondiendo á los respectivos programas.

1539. **Revista**

La — del Preceptorado de Atacama, periódico pedagógico mensual publicado por la Sociedad Unión de Profesores de Instrucción Primaria de Atacama.

Copiapó. Imprenta de *El Constitucional*.

1893

Cinco años, 926 págs., 4 de índ. de los dos primeros y 6 de los tres últimos.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1540. **Revista**

_____ de Primera Enseñanza. Se publica los días 10, 20 y 30 de cada mes.

Cádiz. Imprenta de la *Revista Médica*, de D. Federico Joly.

1904

8 págs. con dos cols.

Fol.

Comenzó á publicarse el año 1873.

1541. **Revista**

La _____ del Sur, periódico mensual literario científico y pedagógico. Director Enrique Sepúlveda.

Chillan, Imp. y Enc. de la Librería Americana.

1897

603 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Son diez números: el primero correspondiente al mes de mayo, y el último, á abril del año siguiente.

1542. **Revista**

La _____ Escolar. Semanario dedicado á la Defensa de la enseñanza.

Cádiz. Imprenta de Ortiz.

1907

2 hs. con dos cols. en cada plana.

4.º m.

Se publica bajo la dirección de D. Ildelfonso Yáñez y Ferrera, los días 7, 15, 23 y 30 de cada mes.

1543. **Revista**

_____ Pedagógica.

Barcelona. S. i.

1906

16 págs.

8.º m.

Se publicaba, bajo la dirección de don Román Clausolles, primero semanalmente y luego los días 1.º y 15 de cada mes.

1544. **Revollo**, Angel Remigio

Memoria que el Ministro del Culto é Instrucción Pública, Presbítero Dr. _____ dirige á la Asamblea Constituyente de 1868.

La Paz de Ayacucho. Imprenta de la Unión Americana.

1868

xxix + 32 págs. de anexos + 8 cuadros de instrucción + 2 del culto.

4.º m.

Citado por el Sr. René Moreno, en su *Catálogo de la Biblioteca Boliviana*.

1545. **Reyes**, Juan Justo

Consideraciones sobre la educación doméstica y la instrucción pública en la Isla de Cuba por D. _____ Director de las escuelas lancasterianas de Regla.

Habana. Imprenta del Gobierno, capitanía general y Real Sociedad patriótica por S. M.

1832

138 págs.—Port.—V. en b.—Preliminar, 1 h.—Texto, 1-121.—Notas. 122-135.—Erratas.—Índice.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de Ultramar.

Es un folleto la obra descrita, que, á pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, se lee con interés porque en él se tratan asuntos que son oportunos en todo tiempo.

1546. **Reyes de Badilla**, Edelmira

Biblioteca de la *Revista de Instrucción Primaria*. XXVII. La pregunta i la respuesta en la enseñanza primaria por — Directora de la Escuela Superior núm. 1 de niñas de Talca. Publicado en el núm. 5 del tomo XX de la *Revista de Instrucción Primaria*. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.

1906

12 págs.—Port.—Escudo de la imprenta.—Texto, 3-11.—V. en b.

4.º m.

1547. **Ribera**, Julián

Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en la solemne apertura del curso académico de 1893 á 1894 por —.

Zaragoza. Imprenta de Calixto Ariño.

1893

100 + x págs. + 1 h.—Port.—V. en b.—La enseñanza entre los musulmanes españoles.—V. en b.—Texto, 7-99.—V. en b.—Apéndice, 1-x.—Índice.—V. en b.

4.º m.

Este discurso, que es una preciosa monografía sobre el tema transcrito, se divide en los siguientes capítulos:

Introducción.—I. Intervención del Estado en la enseñanza.—II. Intervención de la Iglesia.—III. Instrucción primaria.—IV. Enseñanza superior. Materias y métodos.—V. Maestros.—VI. Alumnos.—VII. La clase.—VIII. Los títulos.—IX. La Biblioteca.—X. Instrucción de la mujer.—Conclusión.—Apéndices.

El Sr. Ribera, que escribe con estilo suelto y sincero, rayano en la brusquedad,

ha publicado desde enero de 1904 hasta el presente año, primero en la *Revista de Aragón* y luego en *Cultura Española* (que es continuación de la anterior), varios artículos en los que ha sostenido que la Pedagogía, por su falta de esencia, es una especie de Alquimia ó de Astrología.

El P. Ruiz Amado refutó varias de las infundadas apreciaciones del Sr. Ribera en los números de la revista *Razón y Fe* correspondientes á los meses de febrero y abril de 1907.

1548. **Ribera**, Julián

La supresión de exámenes por D. — Catedrático de la Universidad de Zaragoza.

Zaragoza. Tip. de Comas, hermanos.

1900

138 págs. + 3 hs.—Ant.—Otras obras del autor.—Port.—V. en b.—Advertencia, v-vii.—V. en b.—Texto, 9-135.—V. en b.—Índice, 137 y 138.—H. en b.—Orígenes del Justicia de Aragón por D. Julián Ribera. Extracto de algunos juicios que se han hecho de esta obra.

8.º

Biblioteca Nacional.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El contenido de este folleto, publicado primeramente en *La Revista de Aragón*, forma parte de una serie de artículos en que el autor expuso sus ideas sobre organización de la enseñanza.

El Sr. Ribera ataca con denuedo y sólida argumentación el sistema de exámenes y se manifiesta partidario decidido de la supresión.

1549. **Riess**, Florián

El Estado Moderno y la Escuela Cristiana por —, Sacerdote de la Compañía

ña de Jesús. Obra traducida directamente del alemán. Va precedida de un prólogo y aumentada en la parte relativa á España por D. J. M. Orti y Lara.—Escudo del editor.

Madrid. Imprenta de F. Maroto é hijos.

1879

xxxviii + 280 págs. + 2 hs. = Ant. — V. en b. — Port.—V. en b.—Prólogo, v-xxxviii.—Texto, 1-218. — Apéndice, 219-268. — Índice, 269-279.— V. en b.—Anuncios, 2 hs.

8.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La obra reseñada contiene una historia crítica de las proposiciones 45 y 46 del «Syllabus» de los errores modernos, de Pío IX, y con tal motivo expone el autor el estado de la enseñanza en Francia, Bélgica, Inglaterra y España, y unos principios fundamentales relativos á estos puntos: «La familia y la Escuela», «La Escuela y la Iglesia», «La Escuela cristiana y el Estado», «La Escuela cristiana y la Escuela liberal», «Separación de la Escuela liberal» y «Libertad para la Escuela cristiana».

Esta obra es un razonado alegato de la libertad de enseñanza formulado con abundancia de documentos por persona en quien se une á la serenidad y perspicacia del juicio sólidos conocimientos del asunto y notoria cultura general.

El libro debe leerse, además, porque muchos autores han tratado el asunto con opuesto criterio, y porque lleva una interesante introducción del traductor don Juan Manuel Orti y Lara.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1550. **Rincón y Fernández, Julián**

Inspección de 1.ª enseñanza del Distrito Universitario de Santiago.

La Coruña. S. i.

1909

2 hs.—A los maestros de la 1.ª Zona, 1 h.— Carta I. El primer día de clase, 1 h.

8.º m.

1551. **Rincón y Fernández, Julián**

Inspección de 1.ª enseñanza del distrito universitario de Santiago.

La Coruña. S. i.

1909

2 hs.—Carta II. La preparación de las clases. 2 hs.

8.º m.

1552. **Rincón y Fernández, Julián**

Memoria acerca de los medios prácticos para conseguir la asistencia de los niños á las escuelas por D. ———, Inspector provincial de primera enseñanza de «La Coruña». Trabajo premiado en el Concurso Regional Pedagógico de Orense.

Coruña. Imp. Galicia Minera.

1903

50 págs. = Port. — Es propiedad.—Del mismo autor. — Próximo á publicarse. — Dedicatoria, 5-6.—H. en b.—Texto, 9-50.

8.º m.

Consta esta *Memoria* de dos partes: la primera trata de las causas que motivan la falta de asistencia de los niños á la escuela, y la segunda, los medios directos é indirectos para mejorarla, fomentarla y asegurarla. Entre estos medios incluye el autor la enseñanza gratuita y la sanción penal para los padres que no procuren la asistencia de sus hijos á las escuelas primarias.

1553. **Rincón y Sanz**, Juan

Reorganización de las Escuelas de Instrucción primaria del Hospicio provincial de Madrid.

Madrid. S. i.

1904

6 págs. = Texto, 1-6.

8.º m.

1554. **Rincón y Sanz**, Juan

[Algunas observaciones explicativas de las bases presentadas á la Diputación provincial de Madrid para reorganizar las Escuelas de Instrucción primaria del Hospicio.]

Madrid. S. i.

1904

14 págs. = Texto, 1-14.

8.º m.

1555. **Riojano**

El _____ Revista de 1.ª enseñanza. Se publica los días 6, 12, 18, 24 y 30 de cada mes.

Logroño. Imp., lib. y encuad. de *El Riojano*.

1904

4 págs. con tres cols.

Fol.

Comenzó á publicarse el año 1874.

1556. **Ríos**, Carlos de los

Carta de _____ XXII Señor y VI Conde de Fernán Núñez, á sus hijos.

1786

Citada por D. Rafael Altamira en el tomo IV de su *Historia de España y de la cultura española*.

1557. **Ríos González**, Tomás

La higiene y la Escuela por _____ Dr. en Medicina y excirujano del ejército en la última campaña.

Santiago de Chile. Imp. Cervantes.

1888

46 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1558. **Rivas Herranz**, Rogerio

Rogerio Rivas Herranz, Profesor Normal, Maestro por oposición de una escuela pública de esta ciudad. Adorno de imprenta. La Educación del Proletariado. — Conferencia leída en el Centro de la Federación local de Sociedades Obreras de Zaragoza el 20 de diciembre de 1902. Adorno de imprenta.

Zaragoza. Imprenta del Hospicio Provincial.

1904

24 págs. = Port.—Es propiedad.—Texto, 3-23.—V. en b.

8.º m.

1559. **Rivas Herranz**, Rogerio

Estudios pedagógicos.—La Familia y la Escuela por _____ Maestro de una de las Escuelas municipales de Zaragoza.

Zaragoza. Tipografía de Julián Sanz y Navarro.

1901

viii+164+1 h. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Dedicatoria.—Prólogo, v-viii.—Texto, 1-164.—Indice, 1 h.

8.º m.

El autor estudia en este opúsculo los resultados de una compenetración de la

amilia y la escuela, exponiendo al mismo tiempo algunos temas de educación, instrucción y organización escolares. El tecnicismo psicológico usado en el libro, aunque es común en España y en otros países, carece á menudo de precisión porque carece de sistema.

1560. **Rivas y Ruiz**, Luis

La enseñanza superior en España, por D. — Secretario y bibliotecario de la Sociedad de Ciencias y Letras de Madrid.

Madrid. Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús.

1898

98 págs. = Port.—Es propiedad.—Dedicatoria. V. en b.—Texto, 5-97.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Aunque el trabajo acusa inexperiencia del autor, contiene algunos datos curiosos sobre el estado de la segunda enseñanza privada en España en la época en que el citado opúsculo se publicó.

1561. **Rivera**, Agustín

Ensayo sobre la enseñanza de los idiomas latinos y griegos y de las Bellas letras por los clásicos Paganos á los jóvenes y á los niños. Escrito en Lagos en 1880, por — Texto de San Agustín. Pleca.

San Juan de los Lagos (1) Tipografía de José Martín y Hermosilla.

1881

3 hs. + 240? (2) págs. = Índice de las materias que contiene esta entrega, 1 h. y anv. de otra.—

(1) Lagos de Moreno, República Argentina, estado de Jalisco.

(2) El ejemplar visto está incompleto.

V. y h. en b. — Port.—V. en b.—Dedicatoria.—V. en b.—Texto, 1-240.

4.º

Biblioteca de la Real Academia de la Historia

Este libro es una obra estafalaria, así por su contenido como en la forma y hasta por su estructura tipográfica.

1562. **Rivera Jofré**, Rafael

— La Cooperación en la Instrucción Pública.

Santiago. Imp. «Victoria».

1886

94 págs.

16.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1563. **Rivero**, Francisco Tadeo

Instrucción metódica sobre lo que deben observar los maestros de primeras letras para la educación y enseñanza de los niños, por D. — Regidor del Ayuntamiento de S. Juan de Puerto Rico.

1820

Citado por D. Agustín Sardá en los *Estudios pedagógicos*.

El Sr. Sardá considera esta obra como el primer tratado de Pedagogía publicado en la Isla de Puerto Rico.

1564. **Rius**, Agustín

Pedagogía. Tratado de educación escolar. Obra escrita para los Maestros y para los padres que deseen conocer los principios y las prácticas de la educación por D. — Maestro Normal y Director de una de las escuelas públicas de Barcelona. Adorno de imprenta.

Barcelona: Tipografía de la casa provincial de Caridad.

1888

334 págs. + 1 h.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo, 5-14.—Texto, 15-328.—Índice, 329-334.—Obras del autor, 1 h.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Aunque no tan vulgar como otros tratados de su época, la obra descrita carece de originalidad de plan y de doctrina, y, como otras varias obras del mismo carácter, contiene errores fundamentales en los capítulos que tratan de educación espiritual.

1565. **Rius**, Agustín

Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina cristiana y de la Historia sagrada en las escuelas de párvulos elementales y superiores por D. —. Maestro Normal y Director de una escuela pública de Barcelona. Adorno de imprenta. Con aprobación de la Autoridad eclesiástica previa censura del M. I. Sr. D. José Vallet, Canónigo magistral de Barcelona y Rector del Seminario.

Barcelona. Imprenta de Jaime Jepús.

1890

216 págs.—Ant.—Obras del autor.—Port.—Es propiedad.—Censura eclesiástica.—Texto, 7-209.—V. en b.—Índice, 211-215.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este libro es el tomo IX de la Biblioteca del Maestro, editada por los Sres. Bastinos, de Barcelona. Véase en la pág. 407 del primer tomo de esta BIBLIOGRAFIA el artículo 437.

1566. **Rius y Alio**, Antonio

Nociones de educación y sistemas y métodos de enseñanza para las maestras de instrucción primaria elementales y superiores por D. —.

Tarragona. Imprenta de los Sres. Pui-gubri y Asís.

1863

136 págs. + 19 hs.—Port.—Es propiedad.....—[Dedicatoria] 3-7.—V. en b.—Preliminares, 9-17.—Texto, 18-126.—Apéndice, 127-135.—V. en b.—Hoja de méritos y servicios, 3 h.—Índice y erratas notables, 1 h.—Modelos de distribución del tiempo y el trabajo y listas de asistencia, 13 hs.—Música, oración preparatoria, 2 hs.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Es un opúsculo dedicado á las maestras de primera enseñanza en el que se hallan esparcidos algunos pensamientos luminosos de pedagogos extranjeros.

El resto carece de originalidad.

1567. **Robinet**, Carlos T.

Lornz Kellner (1811-1892.) Vida y obras de un pedagogo alemán. Extractos y recuerdos, por —.

Santiago. Imprenta Moderna.

1899

40 págs.

32.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1568. [**Robredo**, María del Remedio]

Certámen pedagógico literario de Zaragoza en el año 1900. Trabajo premiado. Límites de la enseñanza en las escuelas de párvulos para que estas llenen su fin educativo.

S. l. [Madrid]. S. i. [Imprenta de Avrial]

S. a. [1900]

16 págs.—Texto, 1-16.

8.º

Este folleto tiene poca materia pedagógica y de escaso interés. Se publicó como folletín encuadernable en *El Magisterio Español*, de Madrid. El nombre de la autora se halla al fin del trabajo.

1569. **Roda**, Nicolás de

Educación primaria ó instrucción que dá un padre á sus hijos sobre la Educación, la Doctrina y la Moral de la Religión, el hombre y sus pasiones, la ciencia del entendimiento, las virtudes sociales y varias máximas de moral y de política por D. _____. Pleca.

Madrid. Imprenta á cargo de D. S. Compagni.

1852

202 págs.—Port.—V. en b.—Prólogo de los hijos del autor, III.—V. en b.—Prólogo del autor, v-xvi.—Texto, 17-208.

8.º

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

1570. **Rodríguez**, Rosa E.

Biblioteca de la *Revista de Instrucción Primaria*. XXVI. Lección Práctica de Lenguaje para el 4.º grado. Clase de Composición por _____. Preceptora de la Escuela Elemental de Niñas num. 2 de San Carlos. Publicado en el N.º 4 del tomo XX de la *Revista de Instrucción Primaria*. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.

1906

8 págs.—Port.—Escudo de la imprenta.—Texto, 3-8.

4.º m.

1571. **Rodríguez**, Teodoro

P. _____, Agustino, Profesor en la Universidad del Escorial. La enseñanza en España. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta Helénica, á cargo de Nicolás Millán.

1909

424 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Con autorización.—[Prólogo], 5-6.—Texto, 7-411.—V. en b.—Índice, 413-424.

8.º m.

Este libro es una colección de trabajos acerca de la enseñanza, publicados antes en folletos ó en la revista agustiniana titulada *La Ciudad de Dios*.

Defendiendo siempre el principio de la libertad de enseñanza, trata *in extenso* el autor, en la primera parte, de los defectos de la segunda enseñanza y de la manera de remediarlos, estudiando el objeto de dicho grado de cultura general, el profesorado, los exámenes, los programas y textos, la libertad de la clase y la libertad de enseñanza, la enseñanza cíclica y las enseñanzas oficial y privada.

El P. Rodríguez resume sus opiniones sobre este punto de la siguiente manera:

RESUMEN (1)

Hemos comenzado nuestro trabajo, presentado el estado de la cuestión que íbamos á tratar, demostrando que no es cosa fácil hacer un buen plan de segunda enseñanza, como se deduce de que la mayor parte de las naciones no están conformes con los resultados de ella obtenidos, teniendo en proyecto algunas, como Alemania y Francia,

(1) Págs. 109-112.

reformas importantes que aparecerán quizá antes de publicarse este trabajo. En prueba de nuestras afirmaciones, hemos aducido el testimonio de respetables escritores nacionales y extranjeros.

Pasamos luego á hablar del objeto de la segunda enseñanza, y le hemos asignado como principal el colocar á los jóvenes en condiciones de elegir con acierto una carrera y seguirla con provecho, y como secundario adquirir cierta clase de conocimientos llamados de cultura general, que siendo muy provechosos para la vida social, es difícil obtenerlos más tarde. Como consecuencia de esto, nos hemos declarado contrarios á la división del bachillerato y al exceso de trabajo mental que tiende á romper el equilibrio que debe existir entre la parte superior é inferior del hombre, y que convierte á los hombres de estudios en desgraciados neurasténicos.

Al tratar de lo infructuosa que resulta la segunda enseñanza en España, sin dejar de reconocer que la responsabilidad toca en parte á todos, consignamos que principalísimamente es de los Gobiernos, que miran las cuestiones de enseñanza como secundarias, y de las familias de los alumnos, que no aspiran á otra cosa que á la consecución de un título que abre á sus hijos las puertas de los centros de enseñanza profesional.

Respecto á los exámenes opinamos que, tal y como se mantienen en España, son anticuados y absurdos; que debiéramos imitar al pueblo inglés, eminentemente práctico, á pesar de todos sus defectos de carácter, y en el cual la libertad es una realidad, aunque creemos que no debe suprimirse la enseñanza oficial para que todos tengan medios de ilustrarse. De no llegar á este extremo, concluyendo con una ingerencia tiránica del Estado en asuntos que son privativos del individuo y de la familia, por lo menos imitar á Francia, Alemania, Bélgica... donde sólo existe un examen al concluir los estudios del bachillerato, edad en que los estudiantes están en condiciones de someter á un examen serio lo que han estudiado.

Por lo que á los programas se refiere, opi-

namos que mientras exista segunda enseñanza oficial obligatoria, que no debiera existir, es de la incumbencia del Estado el señalar las asignaturas que se han de cursar en dicho período de estudios, así como concretar por medio de programas la extensión que han de tener. Lo contrario opinamos respecto de los textos, que conviene sean siempre obra de los profesores que explican las asignaturas, con objeto de que las explicaciones de la cátedra sean no más que aclaraciones y ampliaciones de lo que los alumnos han leído en el texto. Creemos que la libertad de la clase y la de enseñanza, bien entendidas, deben ser respetadas por todos. ¿Qué materias deben constituir la segunda enseñanza y con qué extensión deben estudiarse? A esta pregunta contestamos con el axioma latino *non multa sed multum*, no estudiar muchas cosas, sino pocas y saberlas bien: es absurdo cargar al soldado con más municiones que las que ha de utilizar en el combate, y el exceso en esta materia es todavía más peligroso que el defecto, pues la carga exagerada consume las energías que debieran emplearse en el manejo de las armas. Lo superfluo en la segunda enseñanza, no sólo es inútil, sino perjudicial, por impedir que se realicen los fines á que aquella se dirige.

El método llamado *cíclico progresivo* es, en la segunda enseñanza, el más racional y lógico; mas para que produzca buenos resultados, es preciso que se proceda de lo más fácil y sencillo á lo más difícil y complejo, prescindiendo del orden riguroso, científico ó cronológico.

Por fin, hemos demostrado que no hay ni debe haber antagonismos entre la enseñanza oficial y la privada, que ambas tienen su razón de ser, y por lo tanto, que ambas deben desarrollarse paralelamente, sin celos ridículos, al amparo de una sabia legislación.

En la segunda parte de la obra estudia el P. Rodríguez el problema de la enseñanza de manera general tratando de la libertad de enseñanza, de la enseñanza práctica, de los textos y programas y de la autonomía universitaria.

La tercera parte de la obra reseñada es una crítica severa de la Legislación de enseñanza en España.

La última parte de esta obra, que es la más extensa, se titula «Meditemos» y es una exposición comentada de las opiniones pedagógicas contenidas en una obra de igual título de D. Eduardo Ibarra y Rodríguez, catedrático de la Universidad de Zaragoza (1).

El P. Rodríguez ha conservado en esta serie de artículos los mismos epígrafes de la obra del Sr. Ibarra.

1572. **Rodríguez**, Teodoro

La Segunda Enseñanza. Discurso que la solemne apertura del curso académico de 1901 á 1902 en el Colegio de Alfonso XII (Escorial) pronunció el R. P. _____ Agustino. Emblema de la Orden de San Agustín.

Madrid. Imprenta de la Viuda é hija de Gómez Fuentenebro.

1901

1 h. + 70 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 1-57.—V. en b.—Cuadro de honor y listas de alumnos, 59-67.—Resumen de notas...—Cuadro de profesores...—V. en b.

4.º

Biblioteca Nacional.

1573. **Rodríguez**, Teodoro

El problema de la enseñanza por el P. _____ Agustino, Director del Real Colegio de Alfonso XII de El Escorial. Emblema de la Orden de San Agustín.

(1) Véase Ibarra y Rodríguez en el Índice de esta BIBLIOGRAFÍA.

Madrid. Imprenta de la viuda é hija de Gómez Fuentenebro.

1902

42 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-42.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

Trata el P. Rodríguez en esta monografía, de «la libertad de enseñanza», de «la enseñanza práctica», de «textos y programas» y de «autonomía universitaria».

1574. **Rodríguez Alvarez**, Angel

Instrucciones para el más fácil desarrollo de las lecciones comprendidas en el Novísimo Método de la Lectura por la Escritura «Rayas» por _____ maestro auxiliar de la Escuela graduada de Las Palmas de Gran Canaria (1).

S. I. [Madrid]. Establecimiento tipográfico de P. Apalategui.

1905

xvi págs.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—Texto, III-XIV.—Dos páginas de Rayas, XV-XVI.

8.º m.

1575. **R. [odríguez] Carracido**, José

Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso académico de 1887 á 1888 por el doctor D. _____ Catedrático de la Facultad de Farmacia. Pleca.

Madrid. Tipografía de Gregorio Estrada.

1887

(1) La portada de este folleto se halla en la cubierta. La página que suele reservarse para la portada en todos los libros está ocupada en este opúsculo con la portada del Método, á que estas *Instrucciones* se refieren.

68 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Estado de la enseñanza de las ciencias experimentales en España.—V. en b.—Texto, 7-67.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca del Ateneo de Madrid.

Biblioteca de S. A. R. la Infanta D.^ª María Isabel Francisca de Borbón.

1576. **Rodríguez Escovar**, Manuel

Método gubernativo para las Escuelas de primeras Letras, por D. — Prof. de Primera Educación en Morata de Tajuña, Académico de número de la de Profesores de Madrid y honorario de la de Palencia, etc. Anotado por Don Julián Arranz, Presbítero, Profesor de Primera Educación y Latinidad, Individuo de número de la Academia de Profesores de esta Corte, Catedrático de Religión y Moral y Secretario general de la misma, Académico de Mérito de las de Santiago, Badajoz, Palencia y Zaragoza, Socio de la de Cárcel, de la Esperanza y Caridad y otras Instituciones de Beneficencia Pública, Director del Colegio incorporado á la Universidad, sito en la calle de la Cava Baja, n.º 1. El que la dedica á sus comprofesores. Pleca.

Madrid. Imprenta de D. Victoriano Hernando.

1845

104 págs.—Port.—V. en b.—Prólogo, III-VII—V. en b.—Texto, 9-96.—Señores Suscritores á esta obra, 97-100.—Extracto del Catálogo General de las obras de Educación que se hallan de venta en casa de Hernando, 101-104.

4.º

Trátase de un opúsculo en el cual se consignan multitud de reglas para dar la

enseñanza en una escuela, y aunque todas ellas no sean de recibo, revelan el carácter de la instrucción primaria en la época en que el autor las escribió.

1577. **Rodríguez García**, Gerardo

Metodología didáctica general.

Burgos. Imp. de Hijos de Santiago Rodríguez.

1897

xii + 94 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V, Es propiedad.—Introducción, v-xii.—Texto, 1-92.—Índice.

8.º m.

El autor de este opúsculo es un maestro de primera enseñanza de sólida cultura.

El folleto y las demás obras del mismo autor que á continuación se reseñan, aunque desviados en sus fundamentos científicos de la Filosofía tradicional en España, acusan pensamiento original y largas meditaciones sobre los más importantes problemas de la Pedagogía contemporánea.

1578. **Rodríguez García**, Gerardo

Monografías de Ciencias pedagógicas. Santiago. Tipografía de *La Gaceta de Galicia*.

1896

x + 86 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo, v-ix.—V. en b.—Texto, 1-86.

8.º m.

1579. **Rodríguez García**, Gerardo

Biblioteca Sociológica Internacional.—La Nueva Pedagogía. Pleca.

Barcelona. Imprenta de Henrich y Comp.^ª en C. Editores.

1906

176 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Texto, 5-75.—Índice.

8.º

Los epígrafes de los capítulos que forman este opúsculo son los siguientes:

La ciencia y la educación. La pedagogía científica, frente á la pedagogía filosófica.

El educador psicólogo.

Las bases científicas de la pedagogía.

Valor pedagógico del lenguaje.

El realismo en la educación.

Bases psicofisiológicas y pedagógicas, para la educación de la voluntad.

Bases psicofisiológicas y pedagógicas, para la educación de los sentimientos.

Bases psicofisiológicas y pedagógicas, para la educación de la inteligencia.

La división clásica de la educación. La educación moral. La educación física.

Los ideales pedagógicos.

El autor hace tabla rasa de toda concepción metafísica, psicológica y moral como fundamento de la Pedagogía; niega como Herbart la teoría de las facultades del alma y desea que la educación se apoye en el estudio de una especie de armonismo psicofisiológico, cuya esencia no determina ni define.

La crítica, bastante exagerada de la Pedagogía histórica, y el concepto de la nueva á que el autor aspira, se hallan en los siguientes párrafos del capítulo primero (1):

La acción que un hombre ejerce sobre otro hombre ó sobre un niño, con intención de influir en el desenvolvimiento de ellos, la educación, que es una de las formas principales de acción social, se viene efectuando completamente á espaldas de todo conocimiento científico. Aquello mismo á que se llama enseñanza científica, se viene realizando sin tomar en consideración las leyes científicas de formación del conocimiento.

Y estas leyes son, si ello es posible, menos atendidas aún, cuando se trata de otros aspectos de la obra educadora.

Los conceptos más complejos, que toda persona cree llevar en su cabeza: perfección, desenvolvimiento, felicidad, bondad, inteligencia, voluntad, etc., se reúnen para constituir *un ideal de educación*: un tipo de hombre, medio imaginario, medio abstracto, en el cual se acumulan cuantas cualidades parecen estimables, sin reparar siquiera en lo que á veces tienen de incompatibles unas con otras. Lograr que el educando llegue á realizar este ideal, es el objeto que la educación se propone. No preocupa gran cosa á los tratadistas de pedagogía el averiguar si el ideal que proponen es susceptible de ser realizado por el hombre de carne y hueso; para eso es un ideal!

Hay ideales de educación para todos los gustos. Entre los ideales modernos de esta clase, los hay denominados con palabras muy pomposas, llenas de ilusiones y promesas. Uno de los que tienen mayor número de adeptos, es el que señala como objeto de la educación el desarrollo integral, progresivo, armónico, etc., de la naturaleza humana. No nos es posible suprimir la vieja inclinación á no hablar del hombre,—de nosotros mismos,—sino en términos altisonantes y con cierta solemnidad. Con tanto respeto nos tratamos á nosotros mismos, que no nos atrevemos á mirarnos de cerca. Y no podemos así pagarnos el gran tributo que nos debemos: la verdad; la verdad de nuestro origen, de nuestra constitución íntima, de lo que efectivamente somos. Conocidos son los obstáculos que nuestra vanidad, hondamente arraigada, y artificiosa é interesadamente mantenida, ha opuesto á las investigaciones más ó menos directamente relativas al hombre, y opone aún á las verdades en este terreno alcanzadas. La pedagogía se ha constituido casi totalmente sin el menor respeto á estas verdades.

Un ideal pedagógico, un tipo de hombre perfecto, es cosa fácil de imaginar. En él tiene la pedagogía un fin, el punto de unificación necesario para constituirse, formal-

(1) Págs. 10-17 de la obra reseñada.

mente al menos, como una ciencia práctica. Lo difícil es hallar los medios, señalar los caminos para la realización de ese fin: para *hacer el hombre*, para lograr que la realidad, el individuo humano, vaya poco á poco encajando en el ideal preconcebido, que es como un molde—un potro, verdaderamente—en el cual se procura ir sujetando al niño, al joven.

Sin conocimiento de la trama fisiológica y mental, fina y complejísima, que constituye la vida, la evolución real del hombre, el problema de acomodar el desarrollo á las circunstancias del ideal pedagógico, siempre artificioso, se convierte en un juego de despropósitos; la pedagogía no puede acertar ni á plantearlo ni á resolverlo; la vida, la realidad, se escapan por entre los dedos groseros del educador; las energías puestas en el individuo por la herencia, aumentadas y transformadas naturalmente por el medio, se abren paso, produciendo formas físicas y mentales monstruosas, separadas violentamente del desarrollo normal.

La obra del educador, dirigida por esa falsa pedagogía, viene á ser, en el conjunto y en los detalles, deformadora y opresora: no pudiendo la educación hacerse dueña de la vida, llevarla por los caminos ignorados que conducen al ideal propuesto como modelo, la suprime; á veces *paga* el educando con su vida, siempre con su porvenir, las incongruencias y las imposibilidades acumuladas en el ideal pedagógico.

Para dar á la teoría pedagógica alguna apariencia científica, se la presenta con cierto barniz psicológico, utilizando una psicología falsa que no expresa, que no explica, ni describe siquiera la realidad fisiológica y mental. Es la vieja psicología de las facultades que divide y subdivide al hombre en partes perfectamente independientes y separadas, en cuerpo y espíritu; el espíritu, en tres facultades, sensibilidad, inteligencia y voluntad; la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad, en funciones, operaciones y facultades subalternas; considerando las abstracciones, los conceptos que estas palabras significan, como cosas realmente existentes

con individualidad y fuerza propia, á manera de partes de un todo que viven y se desenvuelven separadamente, aunque guardando entre sí relaciones más ó menos íntimas.

Estas facultades, funciones y operaciones existen primero en el niño virtualmente, *en germen*, según la expresión favorita de los pedagogistas; están dormidas; hay que desarrollarlas, hay que despertarlas. La pedagogía, la teoría de la educación, va como puede hilvanando todas esas partes, discutiendo respecto á las condiciones de desarrollo á que están sometidas, en vista de la definición abstracta que de cada una de ellas formula la psicología; cuidando mucho de advertir que no se debe desarrollar una más que otra, que no se debe descuidar ninguna, etcétera, etc. Pero el educador, cuando va á trabajar frente á la realidad, que es el niño ó el joven en vías de desarrollo, allí donde no valen tinglados dialécticos ni formalismos lógicos de divisiones y subdivisiones en partes, ni artificios literarios, de distribución en secciones, capítulos y párrafos; el educador, advierte pronto que todo el mamotreto pedagógico trabajosamente aprendido no corresponde en nada á la realidad psicofisiológica sobre la cual necesita actuar; que no tiene donde poner aquellas armonías, aquellos integralismos, aquellos equilibrios que, según la teoría, debe él llevar á la vida infantil. Son demasiadas facultades, para que el educador pueda dedicar á cada una de ellas cuidados particulares; y tales facultades no son al fin sino creaciones de una psicología formalista y fantástica. Las únicas realidades psicofisiológicas, son los estados fisiológicos y mentales, los órganos, los procesos funcionales, el curso de los hechos conscientes, cada uno de los cuales se ofrece como una síntesis del trabajo funcional anterior, como un producto cuyos factores se hallan ocultos, como una unidad que se constituye momentáneamente, para deshacerse luego y volver á constituirse en forma nueva. Lo que, en la hora del trabajo práctico, tiene el educador ante sí, no es lo que se le ha descrito y explicado en la cátedra ó en el libro de pedagogía; es otra cosa, que

á él no se le ha hecho comprender. Y esto ocurrirá mientras las doctrinas pedagógicas estén inspiradas en la psicología clásica, que muy poco ó nada enseña respecto á los órganos, á las actividades, á los elementos reales del ser humano.

La crítica de esa pseudopedagogía está hecha, porque va envuelta en la crítica de la psicología artificiosa, tejida de conceptos sin base en la realidad, constituida con fines metafísicos, sobre ideas preconcebidas, que está muy lejos de ser resultado de la verdadera indagación que atiende ante todo á los hechos que la vida ofrece, y se dirige á analizarlos, á describirlos y á explicarlos. Pero aunque en las más altas esferas científicas no se concede ya validez á tal psicología, ni se considera como verdadera pedagogía la que sobre ella se ha construido y se sigue todavía construyendo; es un hecho bien visible que la psicología clásica continúa informando la pedagogía moderna.

No se puede negar que en la pedagogía moderna han logrado abrirse paso muchas importantes verdades procedentes de las grandes investigaciones científicas contemporáneas. Pero el plan, la armazón, los conceptos fundamentales, las pretensiones injustificadas, las vaguedades de la pedagogía clásica subsisten. Y esto es lo que la nueva pedagogía tiene que eliminar, para constituirse como una verdadera ciencia práctica, que se proponga fines posibles, fines cuya posibilidad arranque, no deseos más ó menos bellos y estimables, sino del conocimiento positivo de lo que es el niño, de lo que es la evolución del individuo y de la raza: fines comprensibles, en armonía con nuestro conocimiento de lo que el hombre es; y que señale detalladamente, en forma aplicable á la vida, los medios, los caminos, los instrumentos, *la técnica*, que conducen á la realización práctica de esos fines; acercándose así la pedagogía (ciencia práctica, pero teoría ella, al fin), tanto como sea posible, á la realidad psicofisiológica sobre la cual ha de operar el educador.

Los conceptos más generales que la pedagogía tiene por base, son derivaciones inme-

diatas de la concepción de conjunto del hombre. Esta concepción es un resultado complejo, una síntesis imperfecta, en la cual se reflejan los ideales filosóficos, científicos, sociales de cada generación. A integrarla concurren, la verdad alcanzada, las ilusiones que sobreviven al choque con la realidad, las aspiraciones formuladas por la imaginación y mantenidas por el deseo, los prejuicios, los errores; todo entra en esa síntesis que constituye la concepción del hombre, de su vida, de la finalidad de ésta, en un período determinado de la cultura humana.

Esta concepción es muy variable de un individuo á otro, de una á otra sociedad. Los ideales de felicidad humana, de perfección humana son bases excesivamente cambiantes y débiles para sustentar una ciencia. ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es la perfección? Los filósofos y los moralistas disertan largamente para determinar estos conceptos; cada uno los explica según sus luces y según su temperamento y su carácter, pretendiendo elevar á la categoría de principios generales, apreciaciones demasiado influidas por prejuicios é inclinaciones personales, y por tendencias sociales transitorias.

Mezclado lo verdadero con lo dudoso y lo falso, se forma una red que impide al investigador todo movimiento libre. El mismo no dará un paso seguro, si se deja llevar al terreno en que las ideas pedagógicas se vienen de antiguo desarrollando. Por fuerte que sea su cabeza, si comienza por aceptar los conceptos que flotan en el ambiente intelectual que en los estudios pedagógicos se respira, se desviará del buen camino, será al fin arrastrado á la refutación, á la distinción y á la apología formalistas, á las cuales tanto se prestan las disquisiciones propias de los filósofos disfrazados que pululan en el campo de las *ciencias morales*.

Es necesario lograr que la pedagogía deje de ser el punto de cita de todos los conceptos vagos, de todas las ideas mal definidas; que deje de ser un tejido de principios excesiva y malamente abstractos y generales, sin substancia psicofisiológica, sin aplicación posible en la obra educadora.

La educación necesita seguir de cerca la vida en sus fluctuaciones incesantes, en la evolución que se verifica en el individuo y en la especie, los cuales cambian, se transforman, progresan, aumentando sus funciones en intensidad, en diferenciación, en complejidad. Esta palabra *evolución* es fácil de pronunciar, se ha hecho vulgar en el mundo intelectual. Se la emplea á cada instante, y se la aplica al hombre, al individuo, á la sociedad. Pero el sentido hondo de esta palabra, los procesos íntimos en que la evolución humana consiste, son cosas generalmente desconocidas. La pedagogía no puede vivir de ese concepto vago, que tras la palabra evolución no contiene apenas más que la idea de cambio en general. La educación no ha de actuar sobre abstracciones, sino sobre una realidad concreta, sobre objetos totalmente determinados, en un estado especial. Cada acto, cada previsión del educador tiende á producir, á precaver un resultado determinado en un individuo determinado, mediante una realidad concreta, que actúa sobre otra realidad concreta.

La nueva pedagogía se ha de caracterizar, no sólo por las conclusiones á que llegue, por las doctrinas educativas que establezca, sino también por sus métodos, por sus medios de investigación, por las bases científicas de que habrá de partir en cada uno de sus principios y en que ha de fundamentar cada una de sus reglas. Una ciencia no es únicamente un conjunto de doctrinas, de teorías. Es un sistema de verdades generales, las cuales no sólo expresan leyes efectivas de la realidad, sino que son resultados de delicada elaboración intelectual, y son inteligibles: concuerdan todas entre sí y con el conjunto de representaciones mejor definidas y más depuradas. Una verdad general, aunque pueda ser útil, no es científica mientras no está comprobada por procedimientos intelectuales rigurosos; mientras no ocupa entre otras un lugar en relación con el conjunto intelectual; mientras no se hace clara, precisa, alcanzando la evidencia directa de la intuición, ó la evidencia indirecta que resulta del razonamiento. Sin este trabajo

intelectual que hace de una proposición el resultado de una inducción, y, en grado más elevado, la convierte en caso especial de una proposición verdadera general, no se puede hablar de haber alcanzado una verdad científica.

Es necesario que frente á la pedagogía filosófica y fantástica que inspira y dirige actualmente la educación, se coloque con toda franqueza una pedagogía científica que transforme esta clase de acción social, llevando á ella, á su conjunto y á sus detalles, las adquisiciones psicofisiológicas contemporáneas, cuya suprema fecundidad, cuya principal trascendencia á la vida, está en la aplicación pedagógica que de ellas se ha de hacer, más temprano ó más tarde.

El Sr. Rodríguez García da el concepto que él tiene de la educación y de su eficacia en los últimos párrafos del opúsculo reseñado que dice así (1):

La educación no necesita, para hacer valer sus derechos como obra social, para afirmar su influencia en el porvenir del individuo y de la raza, proponerse fines que no podrá alcanzar; prometer perfeccionamientos imaginarios que no sabe cómo realizar, los cuales en muchos casos no son tales perfeccionamientos. La pedagogía debe renunciar á sus pretensiones injustificadas, de *ciencia de formar hombres* buenos, perfectos, felices: bondad, perfección, felicidad, y otros términos semejantes á estos, significan conceptos abstractos mal definidos, de composición muy compleja, que se deben dejar para uso de filósofos y moralistas sermoneadores. La pedagogía, ciencia práctica, necesita constituirse sobre elementos más positivos y mejor determinados; tiene que suministrar á la educación armas más tangibles para que pueda actuar sobre la realidad psicofisiológica del hombre según él es de hecho, no según lo concibe la psicología fantástica.

Educación, no es más que influir intencionalmente en la evolución que se verifica en el

(1) Págs. 172-175.

hombre desde que nace hasta que alcanza la plenitud de su desarrollo, la cual está determinada, en general, por el estado presente de la especie humana, y, en cada individuo, por su constitución hereditaria y por las circunstancias particulares de su vida. Así concebida la educación, sus pretensiones son modestas, pero representan una obra positiva, una labor efectiva que puede ampliar cada día su alcance y su eficacia, descubriendo nuevos puntos de aplicación á sus esfuerzos, perfeccionando su técnica, que se hará cada vez más delicada, que cada vez servirá mejor al educador como instrumento útil y siempre mejorable para influir más de cerca en la evolución del discípulo.

La educación, al abandonar los ideales de que se acaba de hacer breve crítica, no carecerá, ni de una concepción de conjunto de sus resultados, ni de finalidad bien determinada para cada uno de sus actos. Pero esta concepción del conjunto y de los detalles de sus resultados, en vez de ir á buscarla en deseos más ó menos laudables, en aspiraciones más ó menos bellas, y en fantasías metafísicas, habrá de hallarla en un conocimiento científico psicofisiológico del hombre, en las leyes y condiciones á que el desarrollo de las diversas formas de actividad humana está sometido.

La realidad concreta, cósmica como biológica, dentro de esta última, la realidad concreta psicofisiológica, es siempre algo cuyo conjunto escapa á las previsiones abstractas, que no cabe en fórmulas generales ni especiales. Nuestras concepciones abstractas y generales, por mucho que se acerquen á la realidad concreta, son siempre un artificio para representarnos ésta: no para sentirla ni percibirla, sino para concebirla y pensarla; y son además una especie de preparación para actuar sobre ella. La educación, en cuanto dirigida por una ciencia práctica, la pedagogía, no impondrá límites á la evolución del individuo, no irá á imponer al desarrollo los detalles finales á que ha de sujetarse en todos sus aspectos; porque estos detalles son particularidades concretas, que

escapan á las fórmulas de la pedagogía, demasiado abstractas y generales siempre. La preocupación educativa, de base biológica, consistirá en procurar que la evolución no se suspenda en el individuo, por falta de estímulos exteriores suficientes en intensidad, en variedad, y apropiados en cada momento á las posibilidades internas del educando.

La educación es siempre—séanos ó no grato el reconocerlo—obra fragmentaria, que no puede abordar de frente el conjunto de detalles de una evolución cuyas intimidades en gran parte desconoce. Trabaja aquí y allá, en diferentes líneas de desarrollo, y espera que una especie de selección y coordinación funcionales, impuestas por las condiciones internas, que una correlación psicofisiológica hereditaria, y en lo que no lo es, mantenida por las exigencias prácticas de la vida, impulse el conjunto, haciéndolo evolucionar en el sentido de esas líneas que la educación hace avanzar, y bajo la influencia de ellas; estableciéndose así, natural, espontáneamente, esa armonía y esa integridad del desarrollo, que los ideales pedagógicos piden á la educación, pero que ella no puede realizar. El progreso pedagógico logrará, por otra parte, aumentar cada día la suma de estas líneas de acción educadora directa y efectiva; la técnica pedagógica se perfeccionará con el progreso de los estudios psicofisiológicos, permitiendo al educador una intervención cada vez más eficaz en el desarrollo del niño y del joven. Pero la educación no será nunca sino una intervención más ó menos valiosa y fecunda en la obra determinada é influida por una masa de circunstancias y factores extrapedagógicos.

La nueva pedagogía ha de renunciar á toda clase de pretensiones inasequibles. Pero menos pródiga en promesas y en ideales, será prácticamente más fecunda que la pedagogía moderna, demasiado literaria y filosófica, y que no ha acertado aun á aprovechar las bases que la ciencia contemporánea le ofrece. Si hubiese de adoptar un ideal de carácter general, la nueva pedagogía no andaría tal vez muy lejos de adoptar como finalidad para la educación, el acrecenta-

miento de conjunto de la vida, por una suma de acrecentamientos definidos de las diversas formas de actividad.

El desarrollo psicofisiológico se amplía, se acaba y da sus últimos frutos fuera de la acción pedagógica, lejos de la presencia del maestro: en el tráfigo de la vida, á la cual hay que dejar franca y confiadamente que prosiga, que perfeccione y lleve siempre adelante su propia obra. La educación no es sino un perfeccionamiento más de la vida, y una necesidad impuesta al hombre, quien, por condición natural hereditaria, ha de alcanzar la efectividad de sus posibilidades psicofisiológicas mediante procesos de acomodación y de habituación en los cuales la conciencia en sus diversas formas ocupa un lugar esencial. Y la pedagogía es una ciencia práctica, resultado del trabajo intelectual dirigido á satisfacer esta necesidad en las mejores condiciones.

1580. **Rodríguez García, Gerardo.**

Preliminares de una Teoría de la Educación intelectual.

Santiago. Imp. Pap. Gaceta de F. López y Hermano á cargo de J. Rodríguez García.

1903

320 págs.—Anv. en b.—Es propiedad.—Port.—V. en b.—Texto, 5-316.—Índice, 317-32c.

8.^o m.

Biblioteca Nacional.
Bibl. de la Escuela Normal de Maestros de Madrid.

Del contenido, carácter, tendencias filosóficas y formas de exposición de esta obra da idea el capítulo I, que dice así (1):

Mentalidad.—Problema fundamental de la educación.—Conocimiento.—Educación intelectual.—Complejidad de la función intelectual.—Tres principios generales de educación intelectual.

El predominio de la mentalidad en la vida humana se acentúa de día en día, y

en ello consiste, en uno de sus aspectos fundamentales, la civilización.

La misma educación física tiende á mentalizarse. No se limita ya á procurar el endurecimiento corporal, el aumento de las fuerzas musculares, cualesquiera otros fines más ó menos separados del conjunto de la vida.

Por un presentimiento, por una tendencia artística, primero, y después, por una nueva concepción psicológica favorable á la unidad del ser vivo, que va sustituyendo á otras concepciones que hacían de él conjunto mal hilvanado de elementos diversos, se llegó á comprender que las fuerzas, los gestos, los movimientos, las actitudes, el estado general del organismo, tienen significación mental; y que el cuerpo, en sus caracteres y acciones exteriores, debe expresar el mundo interior de la conciencia, y servir para realizarlo.

Así, la educación física se ha idealizado; y lejos de que se haya de temer que ella pueda ahogar la mentalidad, se admite que ésta ha de animarlo todo en el hombre, como corresponde á la forma superior, que, sin destruir los elementos inferiores de los cuales vive, les da significación nueva, haciéndolos servir á una organización y á una vida más elevadas. La aparición del sistema nervioso acentúa, en la escala animal, la individualidad del ser vivo; la de una conciencia, que hace posible la unidad en una mentalidad compleja, da á esta individualidad el relieve mayor que nos es concebible.

Lo que el hecho de conciencia aporta á la vida será difícil de determinar; mas, para el hombre, su vida es su vida consciente; su vida consciente lo es todo para él; es él mismo, y es la realidad entera; fuera de ella, todo interés y toda significación desaparecen. Ampliarla, enriquecerla, hacerla agradable, ahuyentar el dolor, son los ideales tras los cuales, más ó menos reflexivamente, corre; son los resortes que le han impulsado á través de los siglos, que han hecho de él un ser progresivo, creador de civilizaciones.

(1) Págs. 5-20 de la obra reseñada.

Tras estos resortes, está el enigma entero de la vida, cuyos secretos, la ciencia, la metafísica, el arte, se esforzaron y esfuerzan por arrancar á la realidad. La Pedagogía no va tan lejos; la educación tiende á aumentar las fuerzas que trabajan en todas esas grandes creaciones humanas; es ella misma una creación de la ciencia, del arte, de la metafísica, con cuya savia se nutre; y les devuelve la vida que le han dado, en forma de fuerzas mentales acrecentadas para la fecundación del terreno en que ella asienta y abriga sus raíces.

La mentalidad se hace viviendo de sí misma. El hecho psíquico, parece haber sido y continuar siendo uno de los grandes modeladores de los seres vivos. Sobre sus formas más simples, se han ido levantando otras más complejas. Al fin surge la conciencia humana, la mentalidad humana, que ha evolucionado siglo tras siglo, como ante nuestros ojos la vemos evolucionar día tras día, sin que, según nos lo acreditan la morfología del sistema nervioso, la historia, los hechos sociales presentes, las más íntimas aspiraciones de los representantes más altos del género humano, haya llegado, ni se sepa cuando ni como podrá llegar á una forma suprema, última, más allá de la cual no haya perfeccionamiento alguno posible.

Estas afirmaciones tienen para la Pedagogía un valor positivo, porque ponen un límite á las pretensiones de la educación; un límite que engrandece el alcance de ella. Le niegan autoridad para intentar la labor, vana al fin, de ajustar la mentalidad, en sus más elevadas formas, á moldes definitivos, que sólo la vida misma puede consagrar; y dan nuevo sentido al principio pedagógico clásico: que la educación ha de subordinarse á la naturaleza.

Y cuanto más haya la Pedagogía, de ser verdadera ciencia, y la educación, obra real, más tienen que alejarse de concepciones puramente imaginativas, y mejor tienen que reconocer limitaciones en su eficacia, para ceñirse á lo que es para ellas efectivamente posible, que es lo que les da

la alta dignidad y el supremo interés humano que positivamente tienen.

Desde el momento en que un nuevo ser es llamado á la vida, se inicia una evolución en la cual colaboran y luchan á la vez dos elementos, que se complican á medida que la obra avanza en su camino: el ser vivo, según es en cada instante de su existencia, y el medio en que la vida se realiza.

La sustancia del medio, las fuerzas circundantes, pasan á formar parte del nuevo ser; para lo cual tiene éste que obrar sobre ellas, llevándolas á su interior, modificándolas allí, elaborándolas, comunicándoles algo suyo, hasta transformarlas en materia viva especial.

El ser vivo es, en cualquiera de los momentos de su existencia, obra de dos clases de factores: condiciones nativas; condiciones del medio en el cual se mantiene vivo y evoluciona.

¿Hasta qué punto, y en qué condiciones, puede, la acción del medio, determinar cambios en el crecimiento y en la evolución del ser vivo? Tiene éste cierto poder de adaptación; es susceptible de desarrollarse de una ú otra manera, según las circunstancias del medio; pero dentro de ciertos límites más ó menos estrechos, que no puede traspasar, sin que la vida se haga imposible, y el ser perezca. Tales límites varían según las condiciones de cada viviente, según el grado de diferenciación á que las funciones vitales han llegado en él.

Estas funciones alcanzan, en el ser humano, alto grado de diferenciación, mucho antes aún de que pueda vivir independientemente de su madre. Los tejidos y los órganos que se están constituyendo, toman ya caracteres especiales, por la acción del medio en que viven, la cual realiza y modifica á la vez las tendencias nativas. Cuando el niño nace, la obra comenzada sigue su curso, continúa el desarrollo, determinado, en unos aspectos, in-

fluido, en otros, por las condiciones nuevas del medio, que es ahora más complejo, que ejerce acciones más definidas y especificadas en órganos y tejidos dispuestos para recibirlos y para responder á ellas.

Mientras el desarrollo no es completo, según las condiciones de la especie y la constitución del individuo, el medio sigue impulsando la evolución que continúa; pero dentro de límites cada vez más estrechos. Sigue influyendo en ella, durante la vida toda, cada vez menos, porque la plasticidad del individuo disminuye; en unos órganos y tejidos durante más tiempo que en otros, porque unos alcanzan, más pronto que otros, formas definitivas, invariables al menos sensiblemente.

¿Hasta qué punto, en un individuo dado, y en cada momento de su vida, puede el medio influir en las condiciones de su desarrollo, considerado éste en conjunto, dando mayor intensidad á su vida, mejorando sus condiciones de resistencia, su adaptación al medio, aumentando ó conservando su plasticidad, (en cuanto esto último es compatible con lo anterior), su aptitud para adaptarse á condiciones nuevas; haciéndole más apto para aprovechar en propio beneficio las condiciones del medio en que vive, sin hacerle esclavo de ellas, sin cerrar las vías de ulteriores perfeccionamientos; dando mayor energía á sus funciones, sin que el equilibrio entre ellas se rompa?

He aquí, en términos generales, el primer problema que el educador habría de hallar resuelto, para poder realizar su obra á plena luz.

El problema éste tiene que ser descompuesto en un conjunto de problemas menos generales: un problema por cada órgano, por cada tejido, por cada clase de células; un problema por cada especie de acciones recíprocas entre la diversidad de funciones, de órganos, de tejidos, de células, que constituyen la vida y el organismo humanos.

No es menester ponderar cuan lejana está la solución del problema de conjunto, como la solución de los problemas de de-

talle que aquél envuelve; apenas es posible plantearla en términos bien definidos.

Dividimos el conjunto inextricable de la vida en funciones diversas, por líneas rectas, que dejan unido lo que es diferente, y separan lo que es idéntico. En el campo de las funciones mentales, las divisiones de esta clase se multiplican caprichosamente; se corta y mutila sin piedad, allí donde es tan difícil, si no es imposible, hacer separaciones adecuadas á la realidad; donde cada hecho es una síntesis, cuyos elementos se ocultan á la conciencia, como los elementos del compuesto resultante de una combinación química, se ocultan á los sentidos del observador.

Por este camino, en vez de acercarnos al conocimiento de las intimidades de la evolución mental, nos alejamos más y más de él. Lejos de preparar alguna solución al problema previo de la educación, que se acaba de indicar someramente, cegamos las fuentes, no ya de toda solución, de toda hipótesis que pueda conducirnos á una concepción del asunto aproximada á la verdad.

No obstante, las divisiones son necesarias en la ciencia; ésta tiene que proceder por abstracción. A medida que se penetra en la intimidad de los hechos y de las cosas, se ve mejor su complejidad; un problema se transforma en varios problemas. La necesaria división del trabajo, exige que la tarea total se reparta entre varios hombres, sin lo cual no podría ser llevada adelante, porque las fuerzas de uno sólo serían para ello insuficientes. Lo que importa es saber bien que no hay que dar á estas divisiones más ó menos accidentales, que no corresponden esencialmente á la naturaleza, á la constitución interior de la realidad, valor de cosa definitiva, de expresión inmutable de la verdad.

Sería un error muy grosero, incomprendible, en el estado actual de los conocimientos humanos, el establecer separaciones absolutas entre las funciones conscientes, y las inconscientes; entre los diferentes aspectos de la vida mental, como el

conocimiento, la volición, el placer, el dolor; entre los diversos grados y matices de estas clases de fenómenos mentales. Esto no se puede hacer sin borrar casi en conjunto toda la labor científica y filosófica de los siglos anteriores, del que acaba de finalizar, particularmente.

Un error biológico de esta clase, transplantado á la Pedagogía, llevaría á la educación lo que el error produce siempre en el terreno de la práctica: el fracaso de la obra; el educador se propondría conseguir una cosa, y le resultaría otra.

Ni el título ni el asunto del presente libro envuelven error semejante. Lejos de esto, las doctrinas que en él se exponen, y el fin que con él se intenta realizar, suponen esa indicada indivisibilidad de la vida mental.

La vida intelectual que se va á examinar, y de la cual se va á tratar; la vida en cuanto elabora una representación, en cuanto es evolución de las funciones por las cuales el conocimiento se constituye y va adoptando formas cada vez superiores, es un aspecto de la vida mental separable sólo teóricamente de los otros aspectos de ella, y del conjunto de la vida en su totalidad; y, aun teóricamente, separable de manera muy imperfecta.

El conocimiento surge de la acción, del movimiento, y á la acción y al movimiento vuelve. Es un hecho intermediario, entre cierta acción del medio sobre el ser vivo consciente, y cierta reacción de éste, que permite una reacción compleja del individuo, apropiada á la acción compleja del medio; es una integración de impresiones coordinadas, en que late una integración de movimientos coordinados, más ó menos amplias, una y otra, más ó menos complejas, según la constitución del individuo; es un recurso más de la vida, para la conservación del individuo y de la especie, que, como todos los recursos de la vida, unas veces triunfa, y otras veces fracasa. Separado de la acción y del interés del ser en que se produce, el conocimiento apenas es más que una pura abstracción.

Comprendido así el conocimiento, se ve que es el eje de la vida mental, que ésta gira en torno de él; que si bien otros elementos forman con él, el hecho consciente concreto, real; la evolución intelectual es la línea central, la mejor marcada y definida de la evolución mental, lo que en ésta es más claro, mejor conocido.

En el conocimiento, sale á luz, se revela en forma nueva, se define, cuanto el individuo es mentalmente; y cobra fuerzas y toma direcciones fijas hacia la realidad objetivas cuanto ha de influir decisivamente en la vida de cada hombre: pasiones, tendencias, sentimientos. Del conocimiento parten nuevos principios de perfeccionamiento mental; en él se revela el pasado, y en él surge el porvenir del individuo, en cuanto son hechos de conciencia, y dependen de su mentalidad.

Fuera del conocimiento queda, para el hombre, gran parte de la raíz de su vida mental, pero no queda sólo fuera de su conocimiento, sinó también fuera de su conciencia.

Mas, aun teniendo tan alta significación en el hombre la vida intelectual, no por eso deja de formar parte del conjunto de la vida mental, sin que se pueda pensar en separarla de ella; como la vida mental es una parte, un aspecto, del conjunto indivisible de la vida, del cual no puede ser separada, sin perder su realidad, viniendo á ser una concepción más ó menos caprichosa. Todo cuanto actúa sobre el ser consciente, repercute con mayor ó menor viveza, más ó menos pronto, en su mentalidad; la cual expresa de algún modo el conjunto de elementos cuya organización en unidad constituye el individuo, que se manifiesta en cada hombre, para sí mismo, como una personalidad.

El educador no dispone de todo cuanto actúa sobre el individuo, ni siquiera lo conoce todo; no dispone tampoco de aquello que el individuo es por herencia, ni lo conoce más que en pequeña parte. Por eso el educador no es dueño del porvenir men-

tal del niño; por eso no se puede decir que la educación hace, forma hombres.

Educación es, en el sentido preciso de la palabra, influir intencionalmente en la evolución que, por diferenciaciones é integraciones sucesivas, se verifica en el hombre, desde que nace, hasta que alcanza la plenitud de desarrollo correspondiente al estado actual de la especie humana, según lo permitan la constitución y circunstancias particulares de cada individuo. Si es ésto la educación, no puede ser realizada sino sirviéndose, el educador, del medio que determina, en parte, la evolución; y obrando él mismo como parte de ese medio. Y como el educador no es él todo el medio, ni tiene en sus manos el medio en toda su integridad, y sólo de una parte relativamente pequeña del medio dispone; viene á ser la educación tan sólo uno de los varios elementos que concurren á vigorizar la vida y dirigir la evolución que se llama desarrollo del individuo: un elemento de valor variable según la suma de recursos que pone en juego y el acierto con que los emplea.

La educación no es cosa teórica, doctrina, sino cosa práctica, acción. Es una obra compleja que se realiza en una serie de actos, cada uno de los cuales va dirigido á producir determinado efecto en cierto órgano, en el ejercicio de cierta función, sin que se desconozca, por atender á este fin inmediato y directo, que producirá también algún efecto en el conjunto del ser vivo.

Toda acción educadora tiene, pues, trascendencia mental. Pero hay una forma de educación que actúa más directamente sobre la mentalidad; que trata de influir en la evolución mental, procurando que se produzcan inmediatamente ciertos hechos de conciencia; y á esta clase de educación pertenece la educación intelectual.

Definirla, no es necesario; el lector lo hará por sí mismo, cuando conozca los detalles de ella.

El educador ha de ser ante todo un espectador inteligente de la evolución intelectual, apto para verla y comprenderla. Tiene que ser un hombre conocedor de las formas diversas que la actividad intelectual reviste, de la manera como se van sucesivamente manifestando, como van surgiendo las superiores, por una transformación de las inferiores; conocedor de las leyes y condiciones por las cuales estas transformaciones son regidas. Sólo siendo así, podrá intervenir adecuada, oportunamente, en esta evolución.

No es conocido en todos sus detalles y aspectos el curso que en el hombre sigue el desarrollo intelectual, desde las formas inferiores de conocimiento que en él se dan, hasta las formas elevadas y complejas. Pero no todo, en este asunto, se ignora, y el educador no necesita moverse en completa oscuridad.

Los hechos más elementales de que arranca la vida intelectual, como hechos psíquicos, son las sensaciones. Éstas no son aún actos intelectuales. Los primeros hechos definidos de carácter intelectual, son las percepciones, que han sido consideradas como resultados de una operación de carácter central, á que se ha llamado intelectualización de las sensaciones, la cual edifica los primeros y más elementales conocimientos, por relación é integración de las sensaciones. Las percepciones serán, pues, los primeros hechos en que la educación intelectual haya de influir; y los primeros elementos que, una vez producidos, sirvan de punto de apoyo á una acción educadora bien determinada.

De los hechos de percepción, arranca la vida intelectual toda. Tras la percepción, formando parte de ella misma, haciéndola más definida y más compleja, surgen la representación imaginativa y los primeros razonamientos de carácter concreto.

La memoria, en su aspecto más general, la asociación de los fenómenos mentales, la atención, van incluidas en la percepción, y abarcan la vida intelectual, desde



sus más sencillas manifestaciones, hasta sus formas más complicadas.

Con la repetición de las percepciones, sin que se pueda señalar el momento, porque todo es en los principios vago, indefinido, muy difícil de explorar, aparecen actos intelectuales de carácter nuevo y superior. Imágenes que reproducen percepciones pasadas, localizándose en el tiempo, como un perfeccionamiento de la memoria; representaciones abstractas y generales; imágenes formadas por elementos combinados en orden distinto de aquel en que fueron adquiridos en los hechos originales de percepción; razonamientos sucesivamente más complejos, y, en fin, el comienzo de la palabra, elemento intelectual de valor supremo.

En el seno de esta vida mental ya rica y vigorosa, se inicia la fase superior de evolución que expresaremos con el nombre de conceptualización, en la cual aparecen los conceptos, que nacen de las percepciones, como éstas nacieron de las sensaciones. Entonces comienzan el juicio, el razonamiento de carácter conceptual; la reflexión se hace posible, y al fin aparece la capacidad para las concepciones más elevadas y complejas, para las grandes síntesis intelectuales; los últimos problemas de la filosofía y de la ciencia se plantean, y la inteligencia trabaja para resolverlos.

Hechos de todas estas clases se verifican, desde que aparecen, durante los diversos períodos de la vida intelectual; la aparición de las formas superiores, deja vivas las inferiores, no las destruye. La forma superior de conocimiento, que toma su sustancia de las formas inferiores, es una representación de éstas. Mientras ella ocupa la conciencia, las inferiores desaparecen; pero, cuando aquélla deja el puesto, éstas renacen. De la existencia de estas diversas clases de trabajo, resulta, en gran parte, la complejidad de la función intelectual del hombre, que hace imposible un análisis perfecto de los elementos que la integran.

Según preponderan en la conciencia unas u otras clases de representaciones, el ca-

rácter de la intelectualidad varía. A medida que los elementos inferiores se coordinan é integran en síntesis más vastas, la intelectualidad se eleva en la escala de su evolución.

Es difícil intervenir ordenadamente, en forma adecuada á favorecer el desarrollo, en una función tan compleja como la intelectual, resultante de un conjunto de funciones que se compenetran de varios modos, que son inseparables, y cuyos comienzos escapan al más delicado análisis. No, es sin embargo, imposible la acción educadora, si se saben utilizar bien las condiciones conocidas del desenvolvimiento intelectual.

Partiendo de estas condiciones, se pueden establecer importantes doctrinas pedagógicas, que permiten concebir la posibilidad de una acción educadora eficaz y bien definida.

¿Cómo, si no es posible separar unos de otros los elementos intelectuales, ni decir dónde una forma superior comienza, se va á ejercer la acción educadora? Esta acción es posible, acomodándose á las condiciones mismas del desarrollo mental. La educación no obra, ni necesita obrar, directamente sobre una forma nueva de actividad intelectual, mientras ésta no aparece bien definida. Pero influyendo en el ejercicio de una forma bien definida, prepara y estimula la aparición espontánea de la forma inmediata superior.

La educación no puede abarcar uno á uno tantos elementos como entran en juego en la evolución intelectual, tantas formas de acción intelectual, como simultáneamente aparecen en cada período de la vida. Pero la educación puede intervenir en aquellas formaciones mentales más visibles, mejor caracterizadas, más distintas, las cuales, al desarrollarse, arrastran consigo el conjunto, ó una gran parte de la función intelectual. El progreso pedagógico consistirá en descubrir mayor suma de líneas de desarrollo intelectual, y hacer posible una intervención educadora, en ellas, cada vez más adecuada y más íntima.

La educación, como toda obra humana compleja, se realiza mediante acciones concretas, definidas, cada una de las cuales tiene un fin particular inmediato, sencillo, en relación con fines superiores, más complicados y lejanos. La acción educadora tiene en cada momento un fin próximo que conseguir: la producción, en el niño, de cierto estado de conciencia determinado, no en cuanto significa ejercicio de una forma de actividad intelectual considerada en general, (algo como lo que se suele llamar una facultad intelectual); sino en cuanto es un hecho intelectual particular, concreto: la percepción de tal ó cual objeto, la formación de esta ó aquella imágen, de este ó aquel concepto ó razonamiento.

La educación puede, pues, intervenir en la producción de formas nuevas, y aun no iniciadas ostensiblemente, de la actividad intelectual; es posible, apesar de la complejidad de funciones; y, en fin, tiene en cada momento, puntos de aplicación de sus esfuerzos, perfectamente determinados.

El Sr. Rodríguez García fija, según su criterio, el concepto de educación intelectual en el último capítulo de su obra que dice así (1):

*La educación intelectual, y los
"intelectuales".*

La frase *educación intelectual* es equívoca. Al emplearla, hay que explicar de qué educación intelectual se habla. Si se habla de una labor que toca la entraña de la mentalidad; que impulsa un aspecto de ésta inseparable de sus otros aspectos; que llega á lo más íntimo del individuo, y, á la vez que estimula la elaboración del conocimiento, vigoriza y adiestra la voluntad en sus formas de ejercicio más delicadas y más difíciles, y abre los más puros manantiales afectivos: que multiplica, en fin, la intensidad, la extensión de la conciencia, y dignifica y eleva la vida. O si se habla

del cultivo de una rama aparte, casi extraña, casi parásita, que ha de nutrirse á costa del verdadero tronco, de aquello por lo cual el hombre vale, trabaja, se dirige y progresa.

Si el lector ha recorrido atentamente las páginas anteriores, comprenderá que la educación intelectual, lo que debe así llamarse, corresponde al primero, y no al segundo de estos significados de la frase; y que el fruto de ella no ha de ser la formación de individuos á la manera de los llamados intelectuales. Es, *el intelectual*, engendro enfermizo de una educación muy incompleta, deformado por la acción de la letra de molde cuando ésta no ha tenido apoyo proporcionado, constante, en una amplia comunicación directa con la realidad en todos sus aspectos, y en una honda elaboración interior conceptual, lógica, racional.

Se ha creído, y se sigue creyendo aún, que la educación intelectual es exclusivamente, preponderantemente por lo menos, cosa de letras, de libros. El primer acto de la educación intelectual consiste en presentar al niño un alfabeto; y desde entonces, atado á las letras, á las líneas y á los párrafos ha de vivir: la ciencia es un libro, ó una biblioteca; la verdad está en la estructura de una frase. Tal es el criterio dominante, contra el cual viene de antiguo dirigida la Pedagogía, más ó menos consciente y directamente, aunque con frutos escasos y tardíos; que ofrece siempre á la Pedagogía, la educación, resistencias difíciles, imposibles muchas veces, de vencer.

La educación tiene que redimir las funciones intelectuales de la esclavitud de la letra, trocando fundamentalmente los papeles: la letra de molde ha de ser el auxiliar, ya el estimulante, ya el apoyo, ya el abastecedor de la vida intelectual; nunca, la jaula más ó menos dorada en que el pensamiento tiene acotado el espacio en que ha de moverse, ni la pauta á cuyas líneas han de ceñirse las ideas.

Dos tipos, entre otros, aparecen bien se-

(1) Págs. 311-316 de la obra descrita.

ñalados, en los hombres cultos á quienes se suele llamar los intelectuales. En uno de ellos, la palabra lo domina todo. Aquellos que á él pertenecen han acopiado fórmulas y definiciones que han aprendido muy bien; y, á fuerza de repetírselas, han hallado en ellas cierta recóndita significación, que las eleva á la categoría de conceptos, de principios inconvencionales. Han forjado una porción de locuciones, en las cuales ven la más acabada expresión de la verdad. Su pensamiento es sobre todo una habilidad aprendida prácticamente, para combinar palabras, frases, definiciones, según un arte puramente imitativo. Algunos conceptos muy indeterminados, ordenados por relaciones lógicas, les sirven para dar apariencias de sabiduría á sus construcciones. Son éstos, los dogmatizadores, los rebuscadores de términos altisonantes, los definidores, los que todo lo dividen y subdividen, según principios abstractos en que creen tener lo esencial de toda ciencia, los moldes á cuyas formas todo conocimiento ha de ajustarse; los metafísicos más inflexibles. La realidad resbala sobre ellos, sin entrar en su entendimiento. No serán las cosas ni los hechos, lo que abra la menor brecha en sus sistemas y concepciones. Armados de definiciones lógicas muy correctas, de razonamientos y distingos, desafiarán al mundo entero.

En el otro tipo, la realidad más ó menos deformada, inflada, representada vivísimamente en imágenes de colores ya brillantes, ya sombríos, y de una intensidad alucinatoria, con el mínimum de concepto, es lo que constituye el fondo intelectual. Aquellos á quienes su temperamento particular lanza en esta dirección, se forman representaciones caprichosas de las cosas y los hechos, amplifican lo que han visto y sentido. Sus obras sugestionan, por la viveza con que hieren la imaginación del lector ú oyente. Sus concepciones envuelven una especie de sofisma tácito: pretenden presentar, en aquellas imágenes, á que dan el valor de símbolos, verdaderas expresiones de la realidad. La vida parece

reducirse para ellos á ciertos momentos de intensidad máxima, cual percibida y sentida en un cerebro sobreexcitado. Son los desviados del campo puramente literario, los noveladores de la ciencia, de la sociología, los redentores, los declamadores de todas clases.

Los hombres llamados intelectuales, son muchas veces los que más se alejan de una intelectualidad bien constituida, equilibrada, sana, según el ideal que la acción pedagógica aspira á realizar. Este ideal es lograr, en el discípulo, una comprensión exacta, precisa y completa de los hechos y de las cosas; formar en él un fuerte poder de atención y de percepción; de memoria y de asociación; de concepción y de juicio, de razonamiento: una orientación franca hacia la realidad en todos sus aspectos; sin perjuicio de las funciones íntimas de elaboración, de edificación intelectual.

Como primera preocupación pedagógica, de suprema actualidad, uno de los fines que la educación intelectual tiene que poner mayor empeño en conseguir, es el volver la inteligencia, por un verdadero cambio de frente, hacia los hechos y las cosas de la naturaleza, de la sociedad, de la vida, á los cuales viene, en nuestra raza acaso más que en otra alguna, dando obstinadamente la espalda hace siglos. A nosotros, acaso más que á ningún otro pueblo, nos conviene no perder nunca de vista el hecho que, como efecto de un vicio constitucional de la inteligencia, se produce en los dos extremos de la evolución intelectual: en la inteligencia débil y sencilla del niño, y en la inteligencia fuerte y complejísima del pensador, del sabio, del filósofo. En ambas, la palabra mal comprendida, mal empleada, desviada de su verdadera función, impide la marcha desembarazada hacia la verdad, llevando la confusión, la oscuridad, la ilusión engañosa, á los primeros albores, y á los más vastos desarrollos del conocimiento.

Sólo hay un medio, para lograr que el hombre, al encontrarse ante la realidad, no se sienta desconcertado é inerme frente

á ella: familiarizarle con la naturaleza, con la sociedad, con la vida, por una educación intelectual que le mantenga en comunicación constante con el medio, en toda su amplitud; que le ayude desde los primeros tiempos, á moldear su inteligencia en la acción misma de los hechos y de las cosas.

Evitemos que las generaciones nuevas formen su concepción del mundo con girones arrancados á la expresión muerta de ideas vividas por las generaciones viejas.

Al dirigir la conciencia humana hacia el presente, hacia lo actual, no se aspira á borrar el pasado. La voz del pasado no se extingue, no puede ni debe extinguirse: por él existimos; él late en nosotros. Él creó las cuerdas que han de vibrar, produciendo la serie de notas, tan variadas en tono y en intensidad, que constituyen la vida. Pero es menester que sea, el presente, lo que las ponga en tensión; nuestro aliento, el que las agite.

El Sr. Rodríguez García trata en la obra reseñada de la percepción y de la atención, de la memoria y de la asociación, de las sensaciones y de la representación, de la imaginación y del razonamiento, de los conceptos y de la palabra, sin fijar el primer origen de los actos mentales, ni distinguir científicamente facultades, funciones ni operaciones.

Esta falta de sistema filosófico lleva en las aplicaciones pedagógicas que la obra contiene, á una imprecisión y vaguedad, que hacen la doctrina poco accesible al vulgo de los aficionados á estudios de educación.

El uso de palabras y locuciones no incorporadas aun, por fortuna, al tecnicismo pedagógico (tales como mentalidad, intelectualización de las sensaciones, y desarrollo de los conceptos, conceptualización de las percepciones y períodos superiores de la conceptualización) contribuyen también á dicho efecto.

El contenido doctrinal de esta obra se presta á hacer sobre ella una observación.

El título del libro, *Preliminares de una teoría de la educación intelectual*, induce á presumir un trabajo preparatorio del asunto principal; pero la obra, no sólo aborda los problemas más importantes de educación intelectual, sino que incluye en sus capítulos estudios y disertaciones que corresponden de lleno á la voluntad ó á las facultades del orden sensitivo del alma humana.

Para el autor no hay dificultad en esta ampliación de conceptos porque combate en sus obras, la distinción de facultades anímicas, pero es bueno advertirlo para los no escasos lectores que tengan sobre el asunto contrarias opiniones.

A pesar de estas salvedades y de estos reparos, la obra reseñada revela intensidad de pensamiento y contiene buen golpe de recomendables aplicaciones pedagógicas.

1581. **Rodríguez García, Luis**

Estudios Preliminares de Pedagogía Militar Superior, por _____, Capitán del regimiento Infantería de Sicilia, n.º 7. Adorno de imprenta.

San Sebastián. Imprenta y librería de Federico Ferreirós.

1906

xiv + 134 págs.—Port.—Es propiedad.—Dedicatoria.—V. en b.—Al lector, v. XIII.—V. en b.—Texto, 1-30.—Sumario.—V. en b.—Obras del autor.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1582. **Rodríguez García, Luis**

Pedagogía militar por D. _____, primer Teniente de Infantería, con un prólogo

de D. José Ibáñez Marín, Comandante de Infantería. 1.^a edición (sic).

Vitoria. Imprenta de los Hijos de Pujol.

1902

2 hs. + iv + 98 + 11 + 2 hs. = Port.—Es propiedad del autor. Queda hecho el depósito que marca la ley.—Ant. (1)—V. en b.—Prólogo, 1-111.—V. en b.—Texto, 1-85.—V. en b.—Apéndice, 87-96.—Índice.—V. en b.—Texto del índice, 1-11.—Figura n.º 1.—V. en b.—Erratas.—Precio de la obra y obras del autor.—Estados, 2 hs. (2).

8.º

Biblioteca Nacional.

Este folleto, que merece la atención del lector por la escasez de trabajos análogos en lengua castellana, consta de dos partes que tratan, respectivamente, de la Pedagogía militar teórica y de la Pedagogía militar práctica.

1583. **Rodríguez García, Luis**

Teoría de la educación é instrucción del recluta por _____ Capitán del regimiento Infantería de Sicilia, número 7. Adorno de imprenta.

San Sebastián. Imprenta y librería de Federico Ferreirós.

1907

vi + 324 + 4 págs.—Port.—Es propiedad.—A modo de prólogo, 1-vi.—Texto, 1-324.—Índice, 1-4.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Las dos obras precedentes son dos apreciables ensayos de Pedagogía militar encaminados á suprimir la rutina en la educación é instrucción del soldado.

(1) Por defecto de encuadernación quizás, la anteporta, en el ejemplar visto, se halla después de la portada.

(2) Ambas apaisadas y colocadas entre las págs. 96 y 97: el tamaño de la primera es de doble folio marquilla, y el de la segunda, de 4.º marquilla.

El autor ha aprovechado en este trabajo, no sólo su experiencia personal, sino teorías de pedagogos muy recomendables y de otros de menor estimación, ya por sus tendencias filosóficas ó por su escasa autoridad en la materia.

1584. **Rodríguez Mourelo, José**

Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en la recepción pública del Ilmo. Sr. D. _____ el día 24 de Mayo de 1903. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de L. Aguado.

1903

60 págs.—Port.—V. en b.—Discurso del ilustrísimo Sr. D. José Rodríguez Mourelo.—V. en b.—Texto, 5-43.—V. en b.—Discurso del Excmo. señor D. José Echegaray.—V. en b.—Texto, 47-59.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Versa el discurso del Sr. Rodríguez Mourelo sobre «el estudio de la educación científica que deben tener los españoles para cumplir los más elevados fines del progreso en los órdenes material, moral y social, realizando con ello las aspiraciones humanas, por las que tanto se ha trabajado en los tiempos modernos».

La contestación á este discurso es de D. José Echegaray.

1585. **Rodríguez Navas, M[anuel]**

Pedagogía Social, por _____ Doctor en Filosofía y Letras y Autor de obras de ciencias, artes é industrias. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Bailly-Bailliére é hijos.

S. a. [1905 ?]

2 hs. + 162 págs. = Ant. — Es propiedad del autor.—Port.—V. en b.—Introducción, 3-36.—Texto, 37-158.—Índice, 159-162.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

El autor, después de una larga introducción, divide la obra en tres partes, que se titulan: Leyes biomecánicas del Universo, aplicables á la Pedagogía; Leyes fisiopsíquicas, referentes á la Pedagogía, y Leyes sociológicas, relativas á la Pedagogía.

1586. **Rodríguez San Pedro**, Faustino

Discurso leído por el Excmo. Sr. D. — Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en la Universidad Central con motivo de la inauguración del Curso académico de 1907-1908. Escudo nacional.

Madrid. Imprenta de la Dirección general del Instituto Geográfico y Estadístico.

1907

16 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-15.—V. en b.

4.º m.

1587. **Roehrich**, Eduard

Teoría de la educación, según los principios de Herbart por Eduardo Roehrich, traducida y anotada por el profesor Librado Acevedo, Director de la Escuela Práctica de Guajanato. Monograma del editor.

París. Imprenta de la Vda. de C. Bourret.

1904

200 págs. = Ant. — Pie de imprenta. — Port.—V. en b.—Dedicatoria del traductor.—V. en b.—

Introducción, 7-14.—Texto, 15-197.—V. en b.—Índice.—V. en b.

8.º m

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El objeto de esta obra se manifiesta exactamente en su título.

Los puntos en que Roehrich ha desenvuelto la idea herbartiana de educación son los siguientes:

Papel de la familia, del Estado y del Cuerpo docente en la educación.

La disciplina ó el gobierno de los niños.

La multiplicidad del interés.

El programa, la materia y la marcha de la instrucción.

La energía moral del carácter.

Los medios de acción, método y programa de la educación moral.

1588. **Rojo y Herráiz**, Carmen

Memoria que sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia y organización de la Normal Superior de Fontenayaux-Roses, presenta D.^a — Directora de la Escuela Normal Central de Maestras. Adorno de imprenta.

Madrid, Manuel Minuesa de los Ríos, impresor.

1889

54 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-54.

4.º

Biblioteca Nacional.

El título transcrito declara enteramente el contenido de este opúsculo.

1589. **Rojo y Sojo**, Antonio

Discurso leído ante la Universidad literaria de la Habana, en la solemne apertura del curso académico de 1884 á 1885

por el Dr. D. —, Catedrático de la Historia crítica de España.

Habana. Imprenta del Gobierno y Capitanía General por S. M.

1884

48 págs.—Port.—V. en b.—Texto de la Ley 1.^a dada en Valladolid á 21 de septiembre de 1551.—V. en b.—Texto, 3-24.—Notas 25-41.—Cuadros con datos históricos, 42-45.—V. en b.—Fé de erratas, 47.—V. en b.

Fol. m.

Biblioteca de Ultramar.

Trata este discurso de las universidades del Nuevo Mundo y de otros establecimientos literarios fundados por los descendientes de los conquistadores de América, y en el texto, así como en sus 121 notas, hay muchos y muy interesantes datos para la Historia de la Pedagogía Americana.

1590. **Roldós y Pons**, Jaime

Disquisiciones pedagógicas por Don — Pleca. Obra donde se hallan dilucidados los verdaderos principios de educación conforme con los progresos de la moderna escuela. Primera edición (sic).

Montevideo. Imprenta de *El Siglo Ilustrado*.

1886

viii + 384 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Al lector, v-viii.—Texto, 3-378.—Indice general, 379-382.—Erratas.—V. en b.

4.^o

Biblioteca provincial y universitaria de Barcelona.

La obra descrita es un tratado general de educación y enseñanza (1) que se

(1) La enseñanza especial de cada materia está tratada muy á la ligera y solamente en dos capítulos de la obra.

aparta poco del molde común y corriente de esta clase de libros.

Los capítulos que más llaman la atención á primera vista son los que el autor dedica al estudio del niño, á saber: partes primera y segunda del libro segundo; pero examinada la doctrina se echa de ver la notable inferioridad del contenido respecto del estado actual de estos estudios.

El Sr. Roldós afirma la necesidad de un principio religioso en la obra educativa, cosa poco frecuente en pedagogos americanos, é incluye en el programa de enseñanza la doctrina cristiana y la Historia Sagrada.

Incorre, sin embargo, en la inexactitud de llamar á estas materias Teodicea y no las incluye en los capítulos dedicados á la metodología de cada enseñanza.

El autor usa en la exposición de la doctrina algunos americanismos (1) cuya equivalencia es fácil de hallar.

1591. **Roldós y Pons**, Jaime

Estudios pedagógicos por —. Montevideo.

1874

80 págs.

4.^o m.

1592. **Roldós y Pons**, Jaime

La Madre y la Escuela. Montevideo, imprenta de Ibarra.

1880

128 págs.

8.^o m.

Citado por el Dr. Berra en el capítulo de «Bibliografía pedagógica» en sus *Apuntes para un curso de Pedagogía*.

1593. **Rollin**, Charles

Educación, y estudios de los niños, y niñas, y jóvenes de ambos sexos, que es

(1) El Sr. Roldós dice, por ejemplo, habituación y eficacia, en lugar de hábito y eficacia.

cribió en Francés el Señor Carlos Rollin (*sic*), profesor de Eloquencia, y Rector que fue de la Universidad de Paris, la qual se la aprobó, y alabó en 23 de Marzo de 1726. Traducida en Castellano por D. Joaquin Móles, Presbytero...

Madrid. En la Oficina de D. Manuel Martín.

1731

6 hs. + 32 + 72 págs. + 4 hs.=Port.—V. en b.—[Dedicatoria], 4 hs.—Prólogo, 1 h.—Texto, 1-29.—Indice.—Port. de la segunda parte.—V. en b.—Texto, 1-69.—Indice.—[Anuncios], 71-72.—Anv. de una h. en b.—Grabado (1).—Muestras caligráficas (2).—V. de una h. y 3 hs.

Las obras pedagógicas de Rollin deben ser estudiadas con atención, porque este ilustre pedagogo francés fué hombre de clarísimo talento, extraordinaria cultura y acrisolada virtud; y con bastar esto para que sus escritos sean interesantes, lo son más porque Rollin tenía vocación y carácter de educador y cabal conocimiento de la naturaleza del niño.

Rollin alcanzó justa y merecida fama como maestro práctico, y por esto sus doctrinas pedagógicas, que están admirablemente expuestas, llevan la autoridad insustituible de la observación y de la experiencia de un hombre de vocación y de talento.

1594. **Rollin, Charles**

Educación y estudios de los niños, y niñas, y jóvenes de ambos sexos, que escribió en francés el Señor Carlos Rollin, Profesor de elocuencia y Rector que fué

(1) En dulce. Representa una mano en actitud de escribir.

(2) Grabadas en dulce por Francisco Asensio.

de la Vniversidad de Paris, la cual se le aprobó y alabó en 23 de marzo de 1726. Traducida en castellano por D. Joaquin Moles, presbítero, Catedrático de Retórica, Poesía y Teología; Teologo y Examinador de la Nunciatura de España.

Madrid. En la Oficina de D. Manuel Martín.

1781

6 hs.+30 págs.=Port.—V. en b.—[Dedicatoria], 4 hs.—Prólogo del traductor, 1 h.—Texto, 1-29.—Indice de lo contenido en este primer librito.

8.º m.

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1595. **Rollin, Charles**

Educacion y estudios de los niños, y niñas, y jóvenes de ambos sexos que escribió en francés el Señor Carlos Rollin. Profesor de elocuencia, y Rector que fué de la Vniversidad de Paris, la cual se la aprobó, y alabó en 23 de marzo de 1726. Traducida en castellano por Don Joaquin Moles, Presbítero, Catedrático que fué de Rhetórica, Poesía y Theología; Theólogo, y Examinador de la Nunciatura de España.

Madrid: En la oficina de Don Juan Blanques.

1793

4 hs. + xxx págs.=Port.—V. en b.—Noticia de la patria, nacimiento, estudios, empleos y obras del Señor Carlos Rollin, que da el traductor, 3 hs.—Texto, 1-xxix.—Indice.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

Este manual, de muy interesante lectura, contiene una parte del *Tratado de*

los *Estudios* de Rollin, que no se halla en la traducción de D.^a María Catharina de Caso ni en la de D. Leandro de Tovar y Aveyro.

En la primera parte trata el autor «De los ejercicios buenos para los niños en la edad más tierna», «A qué edad se puede comenzar á hacer estudiar á los niños», «Del leer y del escribir» y otros puntos pedagógicos.

La segunda parte contiene puntos análogos aplicados á la educación y enseñanza de las niñas, siendo de notar por su valor pedagógico (hoy por todos aceptado) una recapitulación ó resumen de una lectura (párrafo II) y un elogio del «Trabajo de las manos» (párrafo V).

1596. **Rollin**, Ch[arles]

Educación y estudios de las niñas, y señoritas jóvenes, que escribió en francés el Señor Carlos Rolin (*sic*) profesor de elocuencia y Rector que fué de la Universidad de Paris, la cual se le aprobó y alabó en 23 de marzo de 1726. Traducida en castellano por D. Joaquín Moles, presbítero, Catedrático que fué de Retórica, Poesía y Teología; Teólogo y Examinador de la Nunciatura de España.

Madrid. En la Oficina de D. Manuel Martín.

1731

72 págs. + 4 hs.—Port.—V. en b.—Texto, 1-69. Índice.—Obras que se hallarán de venta en la calle de Carretas, 71-72.—Anv. de una h. en b.—Grabado (1).—Muestras caligráficas (2) y dedicatoria, 3 hs.

8.º m.

Escuela Normal Central de Maestros.

(1) En dulce. Representa una mano en actitud de escribir.

(2) Grabadas en dulce por Francisco Asensio.

Este opúsculo es la segunda parte de la traducción del mismo autor reseñada en el primer artículo dedicado á Rollin en esta BIBLIOGRAFÍA.

1597. **Rollin**, Charles

Educación de la juventud: conducta y obligaciones de Rectores de Colegios, Padres de Familias, Maestros, y Discipulos. Escrita en idioma francés por Monsieur Carlos Rollin. Rector que fué de la Universidad de Paris, y Académico de la Academia de Buenas Letras, &. Traducida al idioma español por Don Leandro de Tovar y Aveyro y la dedica al Excmo. Señor D. Joseph de Carvajal y Lancafter, ministro de Estado... Con privilegio.

En Madrid: Por Antonio Sanz, Impresor del Rey N. S. y su Real Consejo. Año

1747

8 hs. + 276 págs.—Port.—V. en b.—[Dedicatoria], aprobación, licencia del ordinario, aprobación, suma del privilegio, fee de erratas, suma de la tasa y prólogo, 7 hs.—Prefación de la obra, 1-21.—Texto, 22-271.—Índice de los capítulos, Artículos, y Paragrafos que se contienen en esta obra, 272-275.—V. en b.

16.º

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1598. **Rollin**, Charles

Educación de la juventud, Conducta y obligaciones de los rectores de colegios, padres de familia, maestros y discípulos, escrita por Mr. Ch. Rollin, rector que fué de la Universidad de Paris, individuo de la Academia de buenas letras y profesor de elocuencia en el Colegio Real, traducida al castellano por el Presbítero Don

Leandro de Tovar y Aveiro. Segunda edición.

Madrid: Imprenta de Villaamil.

1833

4 hs. + 278. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — Índice, 2 hs. — Texto, 1-275. — V. en b. — Correcciones, 277. — V. en b.

8.º

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

Esta obra es más bien que una traducción un arreglo del libro sexto del *Modo de enseñar y estudiar las bellas letras para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón*, de Rollin, descrito en el número siguiente de esta BIBLIOGRAFÍA.

1599. **Rollin**, Charles

Modo de enseñar, y estudiar las bellas letras, para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón. Escrito en Idioma Francés por Mons. Rolin (1), Rector de la Universidad de Paris, Profesor de Eloquencia &c. Traducido al Castellano por D.^a María Cathalina de Caso, quien le dedica á la Reyna, nuestra Señora, Doña María Barbara.

Tomo I. En Madrid. En la Imprenta del *Mercurio*, por Joseph de Orga, Impresor. Año de

1755

21 hs. + 420 págs. = Port. — V. en b. — Dedicatoria, 2 hs. — Aprobación y licencia del ordinario, 1 h. — Otra aprobación, una h. y anv. de otra. — Privilegio, v. de una h. y anv. de otra. — Dictamen, v. de una h. y 4 hs. — Fee de erratas. — Suma de la tassa.

(1) Así dicen las portadas del primer tomo y del cuarto: la del segundo y la del tercero dicen Rollin.

— Prologo de la traductora al discreto lector, 9 hs. — Discurso preliminar, 1-70. — Texto, 71-413. — Índice del primer tomo, 414-419. — b. en V.

Tomo II. En Madrid. En la Oficina de Don Gabriel Ramirez.

S. a. [1755?]

4 hs. + 440 págs. = Port. — V. en b. — Suma del privilegio y de la licencia del ordinario. — Fee de erratas y suma de la tassa. — Tabla de las materias del segundo tomo, 2 hs. — Texto, 1-440.

Tomo III. En Madrid. En la Oficina de Don Gabriel Ramirez.

S. a. [1755?]

23 hs. + 398 págs. = Port. — V. en b. — Fee de erratas. — Tassa. — Prólogo de la traductora, dividido en dos partes, 18 hs. — Advertencias del Autor, 3 hs. — Texto, 1-391. — Tabla de las Materias del tercer tomo, 392-398.

Tomo IV. En Madrid: En la Imprenta de los herederos de D. Agustín de Gordejuela. Año

1755

8.º

3 hs. + 486 págs. = Port. — V. en b. — Fee de erratas. — Tassa. — Advertencia de el autor, 1 h. — Texto, 1-480. — Índice de las materias del cuarto tomo, 481-486.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La primera parte del discurso preliminar y el primer artículo de la segunda dan idea del contenido, plan, división y carácter de esta obra clásica, y por este motivo se transcriben á continuación (1):

(1) Págs. 1-49 del primer tomo reseñado.

DISCURSO PRELIMINAR.

PARTE I.

Reflexiones generales sobre las utilidades de la buena Educacion (I).

Fundaron los Reyes de Francia la Universidad de Paris para instruccion de la Juventud, cuya importancia se propone en estos tres grandes Objetos, CIENCIA, COSTUMBRES, y RELIGION. Empieza cultivando el entendimiento de los Jovenes, y adornandole con todas las noticias de que son capaces en aquella edad. Passa despues á poner todo el cuidado, y aplicacion en rectificar, y arreglar su corazon por principios de honor, y de integridad, para hacerles buenos Ciudadanos, y concluye, trabajando en perfeccionar lo que solo havia delineado, para coronar la obra, formando en ellos el hombre Christiano.

Este es el Objeto, que han tenido los Reyes de Francia en el establecimiento de la Universidad; y este es tambien el orden de las obligaciones, que han prescrito en los Reglamentos, que la han dado, proporcionandolos á corresponder á sus ideas. El Reglamento de Enrique IV., de gloriosa memoria, comienza por estas palabras. "La felicidad de los Reynos, y de los Pueblos, y sobre todo de un estado Christiano, pende de la buena educacion de la Juventud, donde se tiene por norte cultivar, y pulir, por el estudio de las Ciencias, el entendimiento tosco de los Jovenes, disponiendolos assi á llenar dignamente los varios empleos á que son destinados, pues, sin esta instruccion serian inutiles á la Republica. Y en fin á enseñarles el culto religioso, y sincero propio de Dios: la veneracion inviolable, que deben á sus Padres, y á la Patria: el respeto, y obediencia, que tienen obligacion de tributar á los Principes, y á los Magistrados. *Cum omnium regnorum, & populorum felicitas, tum maximè*

(1) El texto original de Rollin lleva apostillas y muchas notas en latin, griego y catellano que en esta transcripcion se han suprimido por no hacerla demasiado extensa.

Reipublica christianæ satus, á recta Juventutis institutione pendet: quæ quidem rudes adhuc animos ad humanitatem flectit; steriles alioquin & infructuosos Reipublica muniis idoneos & utiles reddit; Dei cultum, in parentes & patriam pietatem, erga Magistratus reverentiam & obedientiam promover.

Vamos á examinar cada uno de estos tres puntos en particular, y procuraremos mostrar quan necesario es tenerlos siempre preferentes en la educacion de la Juventud.

PRIMER OBJETO

DE LA INSTRUCCION.

Utilidades del estudio de las Artes, y Ciencias para formar el Entendimiento.

Para formar una justa idea de la importante utilidad de aquellos ejercicios, y funciones que practican los que estan empleados en instruir á la Juventud en las lenguas, en las bellas Letras, en la Historia, Rhetorica, Philosophia, y demás Ciencias, que convienen á esta edad, y para conocer perfectamente, quanto pueden contribuir á la Gloria de un Reyno semejantes estudios, basta considerar lo que distingue el de las buenas Letras á los particulares, y lo que diferencia á los Pueblos.

Los Athenienses no poseían un grande Estado en la Grecia; pero hasta donde no se extendió su reputacion? Con perfeccionar las Ciencias llevaron á los ultimos terminos su propia gloria. La misma escuela forma hombres distinguidos en todos generos. De aqui salieron los grandes Oradores: los famosos Capitanes; los sabios Legisladores, y los habiles Politicos. Este fecundo origen derrama iguales ventajas sobre todas las preciosas Artes, aunque parezca, que carecen de toda relacion entre sí: la Musica, la Pintura, la Escultura, y la Architectura los rectifica, ennoblece, y perfecciona; y como si fueran frutos de una misma raiz, y alimentados de un mismo jugo, hace florecer á todos á un mismo tiempo.

Roma, despues de haverse hecho Señora del Mundo por sus victorias, llegó á ser la admiracion, y el modelo, por los hermosos partos de entendimiento, que dió á la luz, quasi en todo genero de cosas, y por esta razon se adquirió sobre los Pueblos, que havia sometido á su Imperio, otro grado de superioridad infinitamente mas apreciable, que el que ganó con las armas en las conquistas.

La Africa, tan fertil en otros tiempos de grandes entendimientos, y de brillantes astros, ha caido, por el olvido de las Bellas Letras, en una entera esterilidad, y en una feroz barbarie, cuyo nombre mantiene; sin haver producido, en un dilatado curso de siglos, un solo hombre, que distinguido por su talento, haya hecho acordar el merito de sus mayores, ó manifestadose, por sí mismo, digno de memoria. Lo mismo se puede decir de Egipto en particular, que havia sido considerada como el manantial de todas las Ciencias. Lo contrario ha sucedido en los pueblos del Occidente, y Septentrion, que por muchos años se miraron como Barbaros, porque carecian de todo gusto para las obras de entendimiento; pero apenas llegaron á penetrar los estudios de las buenas Letras en aquellos países, quando se ha visto, por los efectos, haver formado hombres tan grandes, que han igualado, en todo genero de literatura, y profesiones, á quanto las otras Naciones havian respectado por mas sólido, mas esclarecido, mas profundo, y mas sublime.

Cada día vemos transformarse los hombres al passo que se comunican las Ciencias á nuevos países, y que dandoles inclinaciones, y costumbres mas dulces, una civilidad mas bien reglada, y unas Leyes mas humanas, los sacan de la obscuridad en que hasta entonces torpemente yacian, y de la rusticidad, que les era conatural: lo que es prueba evidente, de que en diferentes climas son los entendimientos, con poca diferencia, unos mismos; y que las Ciencias solas constituyen una tan honrosa distincion: quando estas se cultivan, ó se desprecian, se elevan, ó se abaten las Naciones, sacandolas de las

tinieblas, ó submergiendolas mas en ellas: de modo, que parece, que las Ciencias, son los arbitros de su destino.

Pero sin recurrir á la Historia, basta solo abrir los ojos para ver el curso de la Naturaleza; ella nos muestra la diferencia infinita, que la cultura dá á dos tierras de una misma calidad. La que queda abandonada se hace esteril, silvestre, y feraz de espinas. La que se cultiva se vé llena de todo genero de granos, y frutos; adornada de una agradable variedad de flores, como si en corto termino encerrasse todo quanto hay de mas raro, mas saludable, y mas delicioso; y se hace, por las fatigas de su Dueño, un feliz compendio de todas las hermosuras de las estaciones, y de la variedad de climas. Del mismo modo es el progreso de nuestro entendimiento, cobrando siempre con reditos el cuidado, que ponemos en cultivarle. Este es el talento, que todo hombre reconocido á la nobleza de su origen, y de su destino, debe procurar aumentar fondo tan rico, tan fertil, y tan capaz de producciones inmortales, que él solo es digno de la atencion, y del cuidado. En efecto el entendimiento solo se alimenta, y se fortifica con las sublimes verdades de que le prové el estudio. Crece, y se dilata por decirlo assi á igual de los hombres grandes, cuyas obras estudia, y del mismo modo, que se pegan las propiedades, é inclinaciones de aquellos con quienes ordinariamente se vive. La noble emulacion de alcanzar su gloria le estimula, y la esfera constante á vista de sus passados progressos. Olvida su propia flaqueza, y hace exquisitos esfuerzos para elevarse con ellos sobre sí mismo. Esteril algunas veces, de caudal propio, y encerrado en estrechissimos limites, inventa poco, y se agota facilmente. Pero el estudio es el suplemento de su esterilidad, y le hace buscar, en otra parte, aquello que le falta. Extiende su conocimiento, y sus luces por medio de los socorros estrangeros: tira mas lexos sus lineas: multiplica sus ideas, las hace mas varias, mas distintas, y mas vivas: le enseña á especular la verdad á todas luces: le descubre la fecundidad de los principios, y

le ayuda á sacar las consecuencias mas distintas.

Nacemos en las tinieblas de la ignorancia, y la mala educacion añade muchas falsas preocupaciones; el estudio dissipa las primeras, y corrige las segundas; dá á nuestros pensamientos, y discursos rectitud, y exactitud; nos acostumbra á poner orden, y regla en todos los asuntos de que escribimos, ó hablamos, ofreciendonos por guia el modelo de los hombres mas esclarecidos, y sabios de la antigüedad, que segun Seneca los podemos llamar Maestros, y Preceptores del genero humano. Prestandonos su discernimiento, y sus ojos, nos encaminan con seguridad á la luz por veredas tan escogidas, que despues que passaron el riguroso examen de tantos siglos, y tantas Naciones que han sobrevivido á la ruina de tantos Imperios, han merecido, por unanime consentimiento, ser para todas las edades siguientes, los arbitros soberanos del buen gusto, y los exemplares mas perfectos de quanto tiene mejor la literatura.

La utilidad del estudio no se ciñe solo á lo que llamamos Ciencia; tambien dá capacidad para el manexo, y expedicion de los negocios politicos.

Paulo Emilio glorioso por la célebre victoria que ganó de Perséo, Rey de los Macedonios, estaba muy instruido del modo de formarse los hombres grandes. Plutarco observa el cuidado particular que puso en la crianza de sus hijos. No se contentó solo con que les enseñassen su propia lengua por reglas, segun se acostumbraba en aquellos tiempos, sino que les hizo estudiar la lengua Griega, y les puso Maestros de Gramatica, Retorica, y Dialectica, además de los que los instruían en el Arte Militar, assiendiendo él en persona á todos estos ejercicios, quantas veces se lo permitian sus ocupaciones. Despues de haver vencido á Perséo, se indignó de mirar las infinitas riquezas que con este motivo se hallaban en sus Thesoros, y solo permitió á sus hijos, quienes segun dice el Historiador, eran muy amantes de las Ciencias, que tomassen algunos Libros de la Biblioteca de aquel Rey.

Correspondio el suceso á los cuidados de tan esclarecido, y amante Padre, quien tuvo la Gloria de dar á Roma en un hijo suyo el segundo Scipion el Africano vencedor de Carthago, y de Numancia, que fue tan grande en el maravilloso gusto de las Letras, como en el Arte Militar. Este hombre insigne tenia siempre á su lado en tiempo de Paz, y de Guerra al Historiador Polibio, y al Filosofo Panicio, honrandolos con una amistad particular. "Dice un Historiador hablando de Scipion, que nadie supo mejor que él intercalar el descanso, y el trabajo, ni aprovechar mejor los ratos ociosos, que le permitian sus negocios; pues dividiendo los de la Guerra, en que exercitaba su cuerpo en los peligros, con los de la paz, en que habilitaba su entendimiento por las Ciencias, se puede creer, que fue de quien dixo Ciceron, que siempre tenia entre manos las obras de Xenophonte, aunque no sé si esto puede aplicarse tambien á Scipion el primero.

Luculo sacó grandes luces de la lectura de los buenos Autores, y del estudio de la Historia. Viendole aparecerse de repente á la frente de su Exercito, admiró á todos su consumada capacidad; havia poco antes salido de Roma con poco uso del Arte Militar (dice Ciceron) pero llegó á Asia Capitán hecho, y perfecto, lo que debió á su excelente ingenio, y aplicacion, al estudio de las bellas Artes, que suplieron en él la falta de experiencia; aunque á la verdad parece que esta falta carece de suplemento.

Bruto passaba la mayor parte de las noches instruyendose en el Arte Militar con las relaciones de las Campañas, que havian hecho los mas famosos Capitanes, y tenia por muy aprovechado el tiempo que empleaba en leer los Historiadores, principalmente á Polibio, sobre cuyas obras le hallaron trabajando poco tiempo antes de dar la célebre batalla de Pharsalia.

Se comprehende facilmente, que el particular cuidado, que pusieron los Romanos en los ultimos tiempos de la Republica en cultivar el entendimiento de su Juventud, debia naturalmente grangearles nuevos, y

lustrosos meritos á las naturales prendas que tenian, poniendolos assi en estado de salir tan excelentes en los ejercicios de las Armas, como en los de la Toga, y de poder desempeñar con igual suceso los empleos de la Milicia, que los de las Letras.

Sucede algunas veces que los Generales de las Armas por falta de esta aplicacion al estudio de las Letras, disminuyen por sí mismos lo brillante de sus victorias, haciendo de ellas relaciones secas, imperfectas, y debiles, sosteniendo mal con su pluma los heroycos Hechos de su espada, siendo en esta parte muy diferentes de los Cesares, Polibio, Xenophonte, Thucydides, quienes con la viveza de sus relaciones, atraían, y ponian al Lector de ellas sobre el mismo campo de batalla, haciendole casi ver la disposicion de las Tropas, y terreno, los principios, y progresos del combate, los inconvenientes acaecidos, y los remedios aplicados, las diferentes suspensiones de sus causas, y por estos grados los conducian como por la mano al conocimiento del suceso.

Otro tanto podemos decir de las Negociaciones, Magistraturas, Intendencias, Comisiones, y en una palabra, de todos los empleos que obligan á hablar, ó en publico, ó en secreto, ó á dar cuenta de su Ministerio por escrito, lo cual ha de ser de modo que persuada, y atraiga la voluntad. Y qual es el empleo que no necessita de todas estas precisiones?

Se oyen comunmente vivas exclamaciones de las gentes que se han instruido, á costa de largas experiencias, y serias reflexiones, quexándose amargamente del descuido que tuvieron en su crianza, sintiendo con sumo dolor no haver estado alimentados con la dulzura de las Ciencias, de las quales comienzan muy tarde á conocer el uso, y el valor. Confiesan, que este defecto los ha separado de los empleos importantes, los ha hecho inferiores á sus obligaciones, y los ha puesto en estado de caer oprimidos de su peso.

Quando en ciertas ocasiones propias de lucimiento, y en parages distinguidos, ó publicos, se vé un Maestro Joven, formado con

el lustre de las Letras, llevarse los aplausos del publico: Qué Padre no desea tener tal Hijo? Y quien es el hijo tan poco amante de su estimacion, que no desee semejante suceso? Entonces se hacen cargo todos de las ventajas, que trae el estudio de las Ciencias, y cada uno comprehende en lo posible quanto elevan estas á un hombre sobre su misma edad, y algunas veces, sobre su mismo nacimiento.

Pero aún quando este estudio solo sirviese para adquirir el habito del trabajo, para dulcificar su pena, arreglar, y fixar la ligereza del espiritu, y vencer la aversion natural á una vida sedentarea, y aplicada, en donde se cautiva la libertad á la sujecion; no seria esto solo un util, y ventajoso progreso? Por de contado redime de la ociosidad, separa del juego, y aparta del vicio. Ocupa utilmente los ratos ociosos del día, que á tantos les son tan pesados, y hace muy agradable un tiempo, que sin el socorro de las ciencias, es una especie de muerte, y como sepultura de hombres vivos. Pone en estado de censurar juiciosamente las obras que se dán al publico; de asociarse con las gentes de entendimiento, y de entrar en las mejores compañías, de ser admitidos en las Academias mas sabias, y de mantener por su parte socorrida la conversacion, en donde sin esto, se estarian mudos en lugar de hacerla mas util, y mas gustosa, mezclando los hechos con las reflexiones, y realizando los unos con las otras.

Me hago cargo, de que en las conversaciones, negocios, y aún en los discursos familiares, no se disputa de la Historia Griega, ó Romana, de Filosofia, ni de Mathematica: No obstante el estudio de estas Ciencias quando ha sido con aprovechamiento, dá al entendimiento una rectitud, una solidez, una precision, y assi mismo una gracia, que se hace facilmente perceptible.

Pero ya es tiempo de passar á la segunda ventaja que se debe sacar del estudio, y al segundo objeto que deben proponerse los Maestros en la instruccion de la Juventud: Este es el de reglar sus Costumbres, y de

formar en cada Discipulo un hombre de bien.

SEGUNDO OBJETO
DE LA INSTRUCCION.

Cuidado de formar las Costumbres.

Si la instruccion tuviese solo por fin adornar al hombre con las Bellas Letras, y Ciencias: Si se limitara solo en hacerle habil, eloquente, y capaz de los negocios; y si cultivando el entendimiento, se descuidara de arreglar su corazon; no correspondiera á todo lo que en justicia se debe esperar de ella; y no nos conduciría á uno de los principales fines para que hemos nacido. Por poco que examinemos la naturaleza del hombre, sus inclinaciones, y su fin, se conoce facilmente, que no nació para sí solo, sino tambien para la sociedad. La Providencia les destinó á ocupar algun Empleo: Es miembro de un cuerpo, del cual debe procurar las ventajas, y como si se hallase en un gran concierto de Musica, debe ponerse en estado de desempeñar su papel para hacer perfecta la harmonia.

Entre la variedad infinita de ejercicios, que dividen, y ocupan á los hombres; los empleos en que el estado tiene mayor interés, y que deben ser mas bien provistos, son aquellos en que se exercen mas los talentos del entendimiento, y que piden conocimientos superiores, y mas elevados. Las demas Artes, y profesiones pueden padecer descuido, hasta cierto punto, sin que el estado reciba de ello notable perjuicio; pero no sucede lo mismo en los Empleos que requieren prudencia, y Sabiduria, porque dan el movimiento á todo el Cuerpo del Estado, y teniendo mayor parte en la Autoridad, influyen mas directamente en los sucessos del Gobierno, y en la felicidad publica.

Solo la virtud es la que pone á los hombres en estado de ocupar dignamente los puestos publicos. Las bellas qualidades del corazon son las que dán el precio á las demás, y consistiendo en estas el merito verdadero del hombre, le hacen instrumento propio para procurar la felicidad de la so-

ciudad. Es la virtud la que dá el gusto de la verdadera, y sólida Gloria, la que inspira el amor de la Patria, y los motivos para servirla con zelo; la que enseña á preferir siempre el bien publico al provecho particular, á no hallar nada tan necessario como el cumplimiento de la obligacion; nada tan digno de estimacion, como la justicia, y la equidad, nada de tanto consuelo, como el testimonio de una buena conciencia, y la aprobacion de la gente de honor, y nada mas vergonzoso, que el vicio. Es la virtud, la que hace al hombre desinteresado para conservar le libre, quien le eleva hasta menospreciar las lisonjas, los vituperios, las amenazas, y las desgracias: la que le impide condescender á la injusticia, por mas poderosa, y formidable que sea, y la que se acostumbra en todas sus acciones á respetar el juicio duradero, é incorruptible de la posteridad, y á no preferir una falsa, y corta vislumbre de Gloria, que se desvanece con la vida, como el humo.

Este el fin que se proponen los buenos Maestros en la crianza de la Juventud; estiman en poco las Ciencias, sino conducen á la virtud. En nada aprecian la mas vasta erudicion, sino la acompaña la integridad: prefieren el hombre de bien al mas sabio: instruyendo á la Juventud por medio de lo que se halla de mas hermoso en la antigüedad: no piensan tanto en sacarlos muy habiles, quanto en hacerlos muy virtuosos, para que sean Buenos hijos, buenos Padres, buenos amos, buenos amigos, y buenos Ciudadanos.

Sin estas circunstancias á que vendria el hacer tanto aprecio de este genero de estudios, los quales segun la expression de un Sabio Pagano, solo servirian de alimentar la soberbia, siendo incapaces de corregir vicio alguno? *Ex Studiorum liberalium vana ostentatione, & nihil Sanantibus literis.* Servirian á curar sus erradas preocupaciones, ó para disminuir sus passiones? le harian á caso mas valeroso, mas justo, mas liberal? *Cujus ista errores minuent? cujus cupiditates premen? Quem fortiozem, quem justiozem, quem liberatiozem facient?*

Seneca havia tomado este sólido pensamiento de la Filosofia de Platon, que establece en muchas partes de sus escritos este gran principio: que el fin de la educacion, y de la instruccion de la Juventud, como tambien el del gobierno de los Pueblos, debe ser el mejorarlos, y que qualquiera que se aparte de este fin, por mas merito que parezca tener por otra parte, no es verdaderamente digno de la estimacion, y aprobacion del publico. Este es el juicio que este grande hombre hacia de uno de los mas ilustres Ciudadanos de Athenas, que havia governado mucho tiempo la Republica, con una fama extraordinaria, que havia llenado la Ciudad de Templos, de Theatros, de Estatuas, y de Edificios publicos, y la havia adornado con los mas celebres Monumentos, poniendola toda brillante de oro, haviendo agotado para esto los primores de la Escultura, la Pintura, y la Architectura, y havia establecido en sus obras, el modelo, y la regla del buen gusto á toda la posteridad. Pero Platon preguntaba, si se podia hallar un solo hombre, Ciudadano, ó Extrangero, Esclavo, ó libre, empezando por sus propios hijos, á quien Pericles huviesse hecho á costa de sus cuidados, ó mas sabio, ó mas hombre de bien? Reparaba juiciosamente, que al contrario, havia por su conducta echado á perder las virtudes de los antepassados, y que los havia hecho perezosos, flojos, habladores, curiosos, aficionados á profusos gastos, admiradores de cosas vanas, y superfluas. De lo qual se concluye, que sin razon le atribuían las grandes alabanzas que se daban á su gobierno; no mereciendo mas que las de un Picador, que haviendose encargado de un hermoso Cavallo, le huviesse solo enseñado á tropezar, ser duro, pesado, vicioso, y espantadizo.

Es muy facil hacer la aplicacion de este principio al Estudio de las Bellas Letras, y Ciencias: nos enseña á no descuidarlas, para sacar de ellas todo el fruto que se debe esperar; á considerarlas, no como nuestro fin, sino como medios que pueden conducirnos á él. Las Ciencias no tienen por norte inmediata la virtud, pero dispone de ella: son en su

objeto lo que los primeros elementos de la Gramatica, respecto á las mismas bellas Letras, y Ciencias: quiero decir, instrumentos muy utiles si se sabe hacer buen uso de ellas.

El uso que se debe hacer es servirse diestramente con aprovechamiento de las maximas, exemplos, y sucessos memorables, que se encuentran en la lectura de los Autores para inspirar á la Juventud amor á la virtud, y horror al vicio.

Hay en el corazon del hombre desde su corrupcion una desdichada, y fecunda inclinacion á el mal, que altera muy presto en los Niños las pocas buenas disposiciones que les quedan, si los Padres, y Maestros no trabajan continuamente en alimentar, y hacer crecer estas debiles semillas del bien restos preciosos de la antigua inocencia, arrancando con cuidado infatigable las Zarcas, y espinas, que brota sin cessar un terreno tan mal acondicionado.

Esta propension natural al mal se halla fortificada las mas veces en la Juventud con todo aquello, que la rodea. Pocos Padres hay que sepan hasta donde se debe llevar la moderacion, y circunspeccion delante de los Niños, ó que quieran abstenerse de hacer en su preferencia, discursos que puedan formar en sus entendimientos alguna falsa preocupacion. Quanto les circunda en un sonido retumbante de las alabanzas que se dan á los que pueden juntar grandes riquezas, que gastan grande tren, que hacen grandes banquetes, y tienen sus casas magnificamente adornadas; solo se saca de todo esto un aplauso popular, y una voz mucho mas dañosa, que la de las Syrenas, de quienes habla la fabula, que al fin solo se extendia á los contornos de las rocas que habitaban, quando estas otras se hacen oir en todas las Ciudades, y casi en todas las casas; nada se debe decir libremente delante de los Niños, una palabra que se le escape á un Padre, ya sea de stimacion, ó de admiracion sobre las riquezas, basta para encender en ellos un deseo, que crecerá con la edad, y puede suceder que nunca se apague.

A estas voces encantadoras es preciso



oponer una que se haga entender, en medio de este confuso ruido de opiniones peligrosas, y que disipe todas estas falsas preocupaciones. La Juventud necessita (si es permitido servirme de este termino) de un Corrector fiel, y constante, de un Abogado, que pleytee á su lado la causa de la verdad, de la honestidad, y de la rectitud de la razon; que les haga reparar el error que reyna en casi todos los discursos, y conversaciones de los hombres, y que les dé reglas seguras, para que sepan hacer bien este discernimiento.

Pero quien será este Corrector? El mismo Maestro encargado de la Educacion de ella hará este papel, y querrá lecciones arregladas emprehender instruirlos sobre este asunto? Solo al nombre de leccion, ó instruccion se asustan, y se ponen en cuidado, cierran sus entendimientos á todo quanto les dicen, como si los Maestros tuviessen designio de engañarlos; con que es preciso darles Maestros que no les sean sospechosos, y de los quales no puedan desconfiar. Para preservarlos, y curarlos del contagio del siglo presente. Es necesario transportarlos á otros Países, y acostumarlos á otros tiempos, oponiendo al torrente de las falsas maximas, y malos exemplos, que se llevan tras sí, casi á todo el mundo, las maximas, y exemplos de los grandes hombres de la antigüedad, cuyos libros tienen entre manos para que les persuadan. De buena gana oyen las lecciones que les hace un Camilo, un Scipion, un Cyro, y este genero de instrucciones escondidas, y como disfrazadas, baxo el nombre de Historia, hace tanta mayor impresion en ellos, quanto parecen menos buscadas, presentandose las como por casualidad.

El gusto de la verdadera gloria, y grandeza se pierde cada día mas entre nosotros. Estos hombres curiosos hinchados con su repentina fortuna, que haciendo extravagantes gastos aun no pueden agotar sus inmensos bienes, estos, digo, nos acostumbraban á no encontrar cosa grande, ni de estimacion sino en las enormes riquezas, á mirar no solo la pobreza, sino aun la mediana decencia, como una deshonra insufrible, ha-

ciendo constituir todo el merito, y toda la honra de la magnificencia de los Palacios, de los Muebles, de los equipages, y de las mesas.

Qué contra-resto tan poderoso no han puesto á tan mal gusto las Historias antiguas? Ellas nos proponen Consules, y Dictadores, que se iban á buscar á el arado. Qué baxeza tan grande en la apariencia! pero aquellas manos endurecidas con el rustico afan, mantenian brillante el estado, y salva la Republica. Lexos de pensar en enriquecerse, despreciaban el oro que se les ofrecia, creyendo que era cosa mas digna el mandar á los que le poseían, que pösserle ellos mismos. Los hombres mas grandes como Aristides entre los Griegos, que havia gobernado el herario de toda la Grecia por muchos años, Valerio Publicola, Menenio, Agripa, y otros muchos entre los Romanos, murieron todos sin dexar con que satisfacer los gastos de sus funerales, tanto honor tenia la pobreza entre ellos, y el menosprecio de las riquezas. Se veía un venerable anciano, lleno de triunfos, comer en el rincon de su Chimenea las legumbres que el mismo havia cultivado, y recogido en su huerta. No se lisonjaban de tener habilidad para disponer un gran combate, pero en recompensa de esta ignorancia sabian bien el arte de vencer á los enemigos en la Guerra, y de mantener á los Ciudadanos en paz.

Magnificos en los Templos, y en los edificios publicos, pero enemigos declarados de la vana ostentacion de los particulares, pues se contentaban con tener para sí las mas modestas habitaciones en las que se veían con admiracion muchos despojos de los enemigos, pero ninguno de los Ciudadanos.

Augusto que havia elevado el Imperio Romano al mas alto punto de grandeza á que jamás havia llegado, que á vista de los soberbios edificios con que enriqueció á Roma, se lisonjaba, con tanta complacencia, como verdad, que dexaba toda de marmol una Ciudad, que havia encontrado toda de ladrillo: Augusto (digo) durante su Reynado, que passó de quarenta años años, jamás reformó cosa alguna de la antigua simplici-

dad que vió en sus Padres. Sus Palacios en la Ciudad, y en la Campaña, carecian de toda magnificencia. Conservó siempre muebles, que en la vanidad de los particulares se miraban con vergüenza en su poder en otro tiempo. Dormia siempre en un mismo aposento, sin mudarle como los demás al curso de las estaciones. Casi nunca se puso otros vestidos, que aquellos que la Emperatriz Livia, ó su hermana Octavia le havian hilado.

Acciones de esta naturaleza debian herir á la Juventud; y á la verdad, á quien no harán impressiõn? Ellos sirven para hacer las reflexiones, que dice Seneca hacia el mismo, viendo en una casa de Campo de Scipion el Africano Baños de la mayor simplicidad, quando en su tiempo havia llegado la magnificencia de ellos á un exceso increíble. Tengo gran gusto, dice, quando comparo las costumbres de Scipion con las nuestras. Este grande hombre terror de Carthago, y honor de Roma, despues de haver cultivado su heredad con sus propias manos, venia á tomar el baño en este obscuro rincon. Habitaba debaxo este pequeño techo, se contentaba con una Sala muy mal enlosada. A quien en estos tiempos bastaria tal moderacion? Ahora se cree estar mal, y con indecencia alojado, si las riquezas, y la magnificencia no brillan hasta en los mismos baños.

O qué maravilla, exclama en otra parte, el ver á un hombre que havia passado por el mando de las Armas, por el gobierno de las Provincias, por los honores de los triumphos, y la mas honrosa Magistratura de Roma; y para ponderarlo de una vez, el ver á un Caton no tener mas que un Cavallo, que llevaba juntamente con su Dueño todo su pequeño equipage! Hay por ventura alguna leccion de Philosophia que pueda ser mas util, que semejantes reflexiones?

De que peso no son las admirables palabras de este mismo Scipion de quien estamos hablando, por las que declara á Masinissa, que entre todas las virtudes la continencia es la que mas estima, y que la Juventud tiene menos que temer de parte de los

apetitos, que en aquella edad la cercan por todos lados, y que cualquiera que sepa refrenarlos, y vencerse, logrará una victoria mas gloriosa, que la que él acaba de ganar contra Syphax. *Non est, non (mihi crede) tantum ab hostibus armantis ætati nostræ periculum, quantum ab circumfusis undique voluptaribus. Qui eas sua temperantia frenavit ac domuit, ne multo majus decus majoremque victoriam sibi peperit, quam nos Syphace victo habemus.*

Bien podia hablar de esta suerte Scipion, despues del exemplo de sabiduria, que havia dado, algunos años antes, con motivo de haverle traído, entre los prisioneros de guerra, una joven, y hermosa Princesa. Pues haviendo sabido que tenia dada palabra á un Principe de su país, la hizo guardar en su casa con tanto cuidado, y modestia, como si viviese en la de sus Padres. Y haviendo llegado el Principe su Esposo, se la entregó, haciendole un discurso lleno de aquella grandeza, y nobleza Romana, que apenas se encuentra yá, sino en los libros, y para coronar esta heroyca accion, añadió al dote de esta Princesa el dinero, que los Padres havian trahido para rescatar á su Hija. Este exemplo es tanto mas maravilloso quanto Scipion se hallaba entonces mozo, libre, y vencedor. Esta magnanima generosidad le ganó el afecto de todos los Pueblos de España, y les obligó á respetarle como á una Divinidad baxada del Cielo en forma humana, que se hacia Dueño de todo, no tanto por la fuerza de las Armas, quanto por sus beneficios, y generosidades. Llenos de admiracion, y de agradecimiento hicieron gravar esta accion sobre un Escudo de Plata, que le ofrecieron: regalo mas estimable, y mas glorioso, que todos los triumphos, y Thesoros.

Por estos exemplos se vá acostumbrando la Juventud á conocer lo bueno, á gustar de la virtud, á no estimar, ni admirar sino el verdadero merito; á juzgar sanamente de los hombres, no por lo que parecen, sino por lo que son; á no seguir las preocupaciones populares; y sobre todo á no dexarse desvanecer de un vano resplandör de acciones

brillantes, que muchas veces en lo substancial nada tienen de sólido, ni de grande.

Se les enseña á preferir las acciones de bondad, y liberalidad, á las que arrebatan solo los ojos, y la admiracion de los hombres. Y por esta, razon á no estimar menos al segundo Scipion el Africano, quando adoptado por hijo en una poderosa familia abandono todos sus bienes á su hermano mayor; que quando destruyó á Carthago, y á Numancia.

Se les insinúa, que un beneficio hecho generosamente á un Amigo en urgente necesidad, vale mas que las victorias mas exclarecidas. Esta es la bella reflexion que hace Ciceron en una de sus Declaraciones. El parrafo es de los mas eloquentes, y nada falta en él para explicar todo el arte, y manifestar todos sus primores á la Juventud. Tampoco se olvida de hacerlos atentos á la excelente maxima con que acaba. Ciceron pone á un lado las virtudes guerreras de Cesar, haciendolas ver con todas sus luces, y representandole como vencedor, no solo de los enemigos, pero aún de las estaciones. Y del otro la proteccion generosa, que concedió á un antiguo amigo suyo desgraciado, y reducido á extrema miseria por un accidente imprevisto, y despues de haver pesado, como en la balanza de la verdad estos dos generos de heroicidad, pronuncia á favor de la ultima. "Esta es (dice) "la que se debe llevar el nombre de accion "verdaderamente grande digna de admiracion. Piensen quanto quisieren del juicio "que yo formo, pero creo deber preferir á "todas las demás virtudes de Cesar, aquella "que en una fortuna tan grande, y en tan "alta elevacion, le hace cuidadoso de las necesidades de un amigo antiguo, y tan sensible á su familia.

Acabará estas notas con un passage de la Historia, muy capaz de instruir á la juventud noble. Alcibiades Lacedemonio Generalissimo de la Flota de los Griegos aliados, armados contra los Persas, no pudiendo sufrir que Temistocles, Gefe de los Athenienses, aun muy mozo, mantuviese con sobrada viveza un parecer contrario al suyo; le-

vantó el bástion amenazandole con palabras, y acciones descompuestas. Qué harian nuestros Oficiales juvenes en igual lance? Temistocles sin turbarse, ni alterarse, le dixo: *Dá; pero escucha*. Alcibiades, sorprendido de tal moderacion, escuchó en efecto, y haviendo, segun el dictamen del joven General, dado el combate en el estrecho de Salamina, ganó aquella célebre Victoria, que salvó la Grecia, y adquirió á Temistocles una gloria inmortal.

Un Maestro sagaz sabe aprovechar tales ocasiones para hacer observar á la juventud, que ni entre los Griegos, ni entre los Romanos, aquellos vencedores de tantos Pueblos, que eran verdaderamente buenos Jueces sobre puntos de honor, y sabian bien en que consistia la verdadera gloria, no tuvieron jamás en el curso de tantos siglos el exemplar de un solo duelo particular. Esta feroz costumbre de ir á matarse algunas veces, solo por una palabra dicha por casualidad, y de lavar en la sangre de sus mejores amigos una imaginada injuria; esta barbara costumbre, digo, lisongeadá con el titulo de nobleza, y grandeza de animo, era desconocida de aquellos famosos conquistadores. "Segun Sallustio, reservaban su "enojo, y resentimiento para los enemigos, "y no sabian disputar con sus compatriotas "sino de la gloria, y de la virtud: *Jurgia, "discordias, simultates cum hostibus execrabant: cives cum civibus de virtute pugnant*.

Se nota con razon, que ninguna cosa es mas propia para inspirar el amor á la virtud, y desalojar el vicio, que la conversacion de los hombres de bien: ella se insinúa poco á poco, y penetra hasta el corazón. Oírlos, y tratarlos á menudo, sirve, y vale por muchos preceptos; su presencia solo, aun quando callan, habla, é instruye. Este el fruto que se debe sacar principalmente de la lectura de los Autores; esto nos une, por decirlo assi, con todo aquello que la antigüedad ha reconocido de mas excelente en los hombres. Conversamos, viajamos, y vivimos con ellos. Oímos sus discursos, y somos testigos de sus acciones; en-

tramos insensiblemente en sus opiniones, y en sus maximas. Tomamos de ellos la nobleza, y grandeza de animo, el desinterés, el aborrecimiento á la injusticia, y el amor del bien publico, que hacen á todas luces esclarecida la vida.

Quando hablo de este modo, no es porque crea, que sea necesario insistir mucho sobre las reflexiones morales. Los preceptos que miran á las costumbres, para hacer impresion, deben ser breves, y penetrantes, despedidos; como una saeta. Este es el medio mas seguro de que se hagan lugar en el entendimiento, y de que tengan su mansion en él. *Non multis opus est, sed efficacibus. Facilius intrans, sed & hærent.* Seneca es quien habla de esta manera, y añade una comparacion muy propia para este assunto. Sucede lo mismo, dice, con estas reflexiones, que con la semilla. Esta, en sí misma, es muy poca cosa; pero si cae en una tierra bien dispuesta, se desenbuelve poco á poco, y por un incremento insensible, la pequeñez que antes tenia, se extiende, y se eleva considerablemente. A este modo las reglas de que hablamos, no son algunas veces mas que una palabra, ó una succinta reflexion; pero esta palabra, esta reflexion, que parecen en aquel instante como arrojadas, y perdidas, producirán á su tiempo el correspondiente fruto.

No se debe esperar, que este efecto sea tan pronto, y aun menos el que sea general; bastará que un pequeño numero será sin duda utilissimo á la Republica: esta misma reflexion hacia Ciceron, tratando de una materia semejante á esta de que hablamos, y havia notado antes, que era imposible hacer mas grande, ni mas importante servicio al Estado, que trabajar en la instruccion de la Juventud, en un tiempo particularmente, en que la licencia desenfrenada de costumbres, manifestaba la mayor necesidad del enfreno, y correccion por todos ios medios imaginables.

TERCER OBJETO

DE LA INSTRUCCION.

Estudio de la Religion.

Lo que acabamos de decir del cuidado, que han de tener los Maestros, en que sus

discipulos reparen en las maximas, y exemplos de virtud, que se encuentran en los Autores aún no conducen á mas que á formar en ellos el hombre de bien, y de integridad, el buen Ciudadano, y el buen Ministro. Esto es mucho á la verdad y qualquiera que tiene la dicha de conseguirlo hace un gran Servicio á la Republica. Pero si su fatiga, y trabajo no se extendiese á mas podria temer que le echassen en cara lo que dice el Evangelio: *Qué haceis en esto de particular? Los Paganos no hacen lo mismo?...*

En efecto llegó sobre esta materia su delicadeza á tal punto, que debe avergonzarnos. Me contentaré con traer aqui algunas sutilezas de Quintiliano, uno de los Maestros del Paganismo, quien pudo unir la mayor habilidad con la integridad mas sana.

En la excelente Rethorica que nos ha dexado, pensando en formar un Orador perfecto, assienta por principio, que no puede ser tal, sino es hombre de bien; y por una consecuencia precisa exige de él no solo el talento de la voz, sino tambien todas las virtudes morales.

Las precauciones que toma para la educacion de aquel que se dedica á un tan noble empleo, son maravillosas. Atento á su Discipulo desde la cuna, y sabiendo quanta es la fuerza de las primeras impresiones, sobre todo para lo malo, quiere que en la eleccion de todo lo que le trata, y de quanto le cerca, Amas, criados, y niños de la misma edad, se ponga cuidado ante todas cosas de que tengan buenas costumbres.

Observa el ciego descuido de los Padres con sus hijos, y su negligencia en conservar en ellos el precioso thesoro de la verguenza: descuido, que es el origen de todos los desordenes. Qué no dice contra esta floxa educacion, á la qual dán el nombre de bondad, y de ternura, y que solo puede servir para debilitar á un tiempo el cuerpo, y el espíritu. Quanto encarga el apartar de la casa de los Padres todos los malos discursos, y exemplos, temiendo que los niños, se hallen con ellos infestados aun antes de

conocer el riesgo, y que la habituacion al mal se haga en ellos una segunda naturaleza.

Quiere que repriman con cuidado los primeros assaltos de las pasiones, que todo se aproveche para las costumbres, que los exemplos, ó modelos, que les dieren los Maestros para escribir, encierren sentencias, y maximas utiles para la conducta de la vida, y que les hagan aprender, como por modo de diversion, los dichos de los hombres grandes.

Pero quando se trata de la eleccion de un Preceptor, ó un Director, de qué expresiones no se sirve este Autor? El hombre mas virtuoso aun no le satisface, y la mas exacta disciplina aun le parece que no es suficiente. *Et præceptorem eligere sanctissimum quemque, (cujus rei præcipua prudentibus cura est) & disciplinam quæ maxime severa fuerit, licet.* Es admirable la razon que dá: esto, dice, es á fin de que el prudente Maestro conserve la innocencia en tan corta edad, y que en lo successivo, quando se hagan menos dociles al gobierno, imponiendoles respecto su circunspeccion los contenga en sus obligaciones. *Vt & teneriores annos ab injuria sancctitas docentis custodiat, & ferociiores á licentiã gravitas deterrere.*

Uno de los mas bellos, y conocidos passages de Quintiliano, es aquel en que trata de la celebre question, sobre si es mas conveniente instruir á los niños en Escuela particular, ó embiarlos á los estudios publicos. A esto ultimo se inclina, y trae para ello varias razones de mucha fuerza. Pero declara desde luego, que si las escuelas publicas son peligrosas para las costumbres, por mas utiles que puedan ser para las ciencias, no hay que dudar en retirar de ellas á los niños, pues la virtud es infinitamente mas apreciable que la eloquencia.

Quando trata de la lectura de los Autores, advierte, que esta materia pide grandes precauciones para que la Juventud en una edad en que todo entra en sus entendimientos echando en él profundas raices, nada deba aprender que no sea no solamente

bueno, sino tambien honesto. Baxo esta idea condena absolutamente la lectura de los Libros, que sean demasidamente licenciosos. No permite que se traygan entre manos las Comedias, sino en tiempo en que estén yá formadas las costumbres, y encarga que se haga eleccion no solo de los Autores, sino es que aun de sus Obras solo lean los passages mas proporcionados. "Por mí, dice, confieso que hay en Horacio ciertas clausulas, que no las quisiera explicar. *Horatium in quibusdam, nolim interpretari.*

Además de los preceptos, y exemplos, que se vãn adquiriendo con la continua leccion, desea que el Professor ingiera con prudencia en sus explicaciones algun principio, y alguna maxima, que contribuya á una arreglada conducta: *Plurimus ei de honesto, ac bono sit termo.* Porque aquello que se oye de la boca del Maestro, á quien no pueden dexar de mirar con amor, y respecto los Discipulos que son buenos, hace mayor impression, que los mas vivos passages de los libros. Quintiliano se explica de esta manera, hablando del modo de corregir las composiciones; pero esto es aun mas cierto por lo que mira á las costumbres.

Por ventura falta alguna cosa que añadir á semejante exactitud? Los maestros Christianos podrán adelantar mas? Y los mas zelosos de todos ellos no harán harto en llegar hasta allí? No obstante si su justicia, y su delicadeza en este punto, no aventaja á la de los Paganos, es bien cierto que no entrarán en el Reyno de los Cielos. Porque despues que se ha empleado la fatiga para establecer en la Juventud la hombría de bien, y la rectitud civil, y politica; aun falta algo mas essencial, é importante, que es: formar en ellos el hombre Christiano. Estas primeras qualidades son sin duda por sí mismas de un gran precio; pero la Religion es como el alma de todas ellas, y las realza al infinito. Quando la Religion con el tiempo se debilita, y obscurece con la sombra de las passiones, se desaparece casi del todo; y no es poca felicidad que queden siquiera las virtudes morales, y aun se lograria mu-

cho si las personas con empleos destinados á gobernar á los demás conservassen siempre una rectitud Romana; por cuya razon nada sobra al cuidado con que se deben sembrar en el entendimiento de la Juventud estas dichosas semillas, y establecer en ella estos principios.

Pero el objeto de todo nuestro trabajo, y el fin de todas nuestras instrucciones debe ser la Religión. Aunque no hayamos de hablar siempre de ella, siempre debemos tenerla presente sin perderla jamás de vista. Por poca atención que se dé á los antiguos reglamentos de la Universidad en lo que mira á los Maestros, y Discipulos, en las diferentes Oraciones, y solemnidades que tiene prescritas para implorar el socorro del Señor. En las Processiones publicas que tiene determinadas, en cada estacion del año en dias fixos, y señalados, en que hace suspender los estudios publicos; el tiempo necesario para disponerse mas bien á la celebridad de tan grandes fiestas, y á la recepcion de los Sacramentos; es bien facil conocer, que la intencion de tan piadosa Madre es consagrar, y santificar los estudios de la Juventud por la Religion, y que no los lleva tanto tiempo en su seno, sino para parirlos de nuevo á Jesu Christo. *Filioli mei, quos iterum parturio, donec formetur Christus in vobis.*

Con esta misma idéa tiene dispuesto, que en todas las classes, además de los ejercicios de devocion, reciten cada dia algunas sentencias sacadas de las Escrituras Sagradas, y sobre todo del nuevo Testamento, para que los demás estudios se encuentren sazonados con esta divina sal. *Quibus si addatur quotidiana Scripturæ Sacræ quantulumque mentio, hoc velut divino sale reliqua puerorum studia condientur.* Consiente que se saque de los Autores Paganos la hermosura, y delicadeza de sus expresiones, y pensamientos como preciosos vasos que merecen ser robados á los Egipcios. Pero temeria, que en estos vasos envenenados se presentasse á la Juventud el vino del error, si entre tantas voces profanas, como continuamente resuenan en las Aulas,

no se hiciesse entender la voz de Jesu Christo, unico Maestro de los hombres, que es de lo que tan justamente se quejaba San Agustin. *Petamus sané á profanis scriptoribus sermonis elegantiam, & ab iis verborum optimam suppellectilem mutuemur. Sunt illa quasi pretiosa vasa, quæ ab Ægyptiis furari sine piaculo licer. Sed absit ut in iis (quemadmodum olim Augustinus de suis Magistris conquerebatur.) Incautis adolescentibus vinum erroris ab ebris Doctoribus propinetur. Quid autem poterimus id vitare periculi, nisi tot profanis ethnicorum hominum vocibus inseratur divina vox, Christianisque Scholis, ut decet, quotidie intersit, imo præsideat, unus hominum Magister Christus?* Mira este piadoso ejercicio como un preparativo saludable, y como un antidoto eficaz, para prevenir, y fortificar la Juventud, al salir de los Estudios contra los atractivos de las diversiones, contra las falaces maximas del siglo, y contra el contagio del mal exemplo. *Scilicet ætas illa simplex, docilis, innocens, plena candoris, & modestiæ, necdum imbuta pravæ artibus, accipiendo Christi Evangelio maximè idonea est. Sed, proh dolor! brevi illam morum castitatem inficiet humanarum opinionum labes, seculi contagio, consuetudinisque imperiosa lex, brevi omni trahens ad se blandis cupiditarum lenocimis voluptas tenerum puerilis innocentie florem subvertet, nisi contra dulce illud venenum adolescentium mentes severis Christi præceptis tanquam cælesti antidoto, muniatur.*

El Parlamento, vigilante en la observancia de los Estatutos de esta Universidad por un Reglamento general que hizo uno de sus Colegas, encarga poner principalmente el cuidado en que los estudiantes no pasen un solo dia sin aprender de memoria, una, ó dos maximas de la Escritura Sagrada, segun el intento de los Estatutos de las Artes, y Facultades.

Las breves reflexiones que el Professor añade de palabra sobre las sentencias, que se deben aprender, juntas á la Instruccion que se hace regularmente en cada classe todos los Sabados, y á la Historia Sagrada;

bastarán para dar á la Juventud una tintura racional de la Doctrina Christiana; y si no la aprenden en esta edad, quando lo podrán hacer? No se sabe, que el tiempo que se sigue ordinariamente al de los Estudios, se emplea en vanas diversiones, y bagatelas, ó en las ocupaciones de los negocios?

Los principios sacados de la lectura de la Escritura Sagrada servirán, como lo repara sabiamente un hábil Escritor de este siglo, para rectificar una infinidad de cosas que se encuentran en las obras de los Autores Profanos: "Que fueron dictadas, y escritas" por el espíritu Diabolico con el designio "de engañar á los hombres con un falso" adorno, que nos hace los vicios amables, "viendolos representados con tan ingeniosos rodeos.

A la luz de esta antorcha se descubrirán en los escritos de los Paganos las preciosas centellas de la verdad, que en ella resplandecen por todas partes, respecto á la Divinidad, y á la Religion, y los errores grosseiros que la superstición les ha mezclado. Porque solo las revelaciones Divinas pueden servirnos de guía, y conducirnos seguramente en medio de esta mezcla de tinieblas, y de luces. Sin ella, que han sido los pueblos mas estimados por su entendimiento, y su saber, sino es un monton de hombres ciegos, insensatos, privados de la verdadera inteligencia, y Sabiduria? Esta es la idea que nos da de ellas la Escritura en diferentes lugares. Los Griegos, y los Romanos eran naciones sociables, politicas, llenas de sugetos habiles en las Ciencias, y en las Artes; entre ellos se hallan Oradores, Philosophos, Politicos, muchos Legisladores, Interpretes de las Leyes, y Ministros de justicia no obstante entre tantas personas, inteligentes á los ojos de los hombres, Dios no descubre ni reconoce en todos ellos sino es niños insensatos. *Dominum de celo prospexit super filios hominum ut videat si est intelligens... Non est usque ad unum.*

Preguntad á los Sabios de estas Naciones, qué es lo que adoran, qué es lo que esperan del culto que dan á sus Divinidades? Lo que ellas mismas son, y lo que serán? Qual es

el principio, y la regla de sus obligaciones? Qual es el origen, y la autoridad de los Magistrados? Qual es el fin de las Republicas? Quedareis espantados de ver á estos Sabios responder como niños á estas importantes questiones; diferenciandose poco en esto de las abejas, y hormigas, que viven en Republica, y guardan ciertas Leyes, sin saber lo que se hacen.

Tuvieron sin duda algun vislumbre de las consecuencias del pecado original, pero sin averiguar el manantial, ni el principio. Pueden acaso describirse las miserias del hombre en el instante mismo que nace, de una manera mas viva que lo hace Plinio en su Prefacio del libro septimo? Allí nos representa á este soberbio animal destinado, dice, á mandar todo el Universo, en un desamparo general de todo socorro, entre lagrimas, y dolores, puesto en una cuna, atado de pies, y manos, deshecho infeliz de la naturaleza, que parece haverle tratado mas como Madrastra, que como Madre, empezando su triste vida por suplicios, sin que se le pueda echar en cara otro crimen, que el de haver nacido. *Facet manibus pedibusque devinctis, flens, animal cæteris imperaturum, et á suppliciis vitam auspicatur; unam tantum ob culpam, quia natum est.* La conclusion que saca Plinio de este estado es quedar pasmado de que el hombre, despues de tales principios, pueda conservar algun sentimiento de sobervia. *Heu dementia ab iis initiis existimantium ad superbiam se genitos!*

Ciceron en un Libro que hemos perdido, y del que San Agustin nos ha reservado algunos preciosos fragmentos, havia hecho antes que Plinio una pintura casi semejante del estado del hombre, excepto que le añade algunas circunstancias, que aun caracterizan mejor las consecuencias del pecado original, señalando en quanto al Alma la sugestion baxa, y servil en que nace el hombre á todo genero de pasiones, y la inclinacion desdichada que le lleva á los vicios, y desordenes. Pero que con todo esto, se perciben en él algunos rayos de luz, y centellas de razon. *In libro tertio de Republica Tullius hominem dicit, non ut á matre, sed ut*

á noverca natura editum in vitam, corpore nudo fragili et infirmo; animo autem anxio ad molestias, humili ad timores, molli ad labores, prono ad libidines: in quo tamen in esset tanquam obrutus quidam divinus ignis ingenii, et mentis.

Xenophonte en la Cyropedia habla de un joven Medo, que habiendo caído en una tentación de la que aun no havia creído debiese desconfiar (tan seguro estaba de sus fuerzas) confessa á Cyro su flaqueza, persuadido á que havia en él dos almas: una, que le llevaba al bien, y triumphaba en la presencia de este Principe: y otra que le conducia al mal, y salia victoriosa luego que desaparecia. Ve aqui bien demostrada la concupiscencia.

Aun á los mismos Philosophos les ha hecho fuerza, y se han acercado á la Fe Christiana, como lo observa San Agustin, contemplando que los errores, y miserias, de que está llena esta vida, eran efectos de la Justicia Divina, que castigaba assi ciertas faltas cometidas en otra vida, que no eran menos reales, y efectivas, aunque les fuesen ocultas, ó ignoradas.

Esta union espantosa que sentimos en nosotros, de baxeza, y grandeza, de flaqueza, y de fuerza, de amor á la verdad, y credulidad del error; del deseo de la felicidad, y de sugeccion á la miseria, que es el estado en que el hombre se halla despues del pecado de Adam; era para ellos un enigma inexplicable. Sentian en sí mismos todas estas contrariedades ignorando la causa de ellas, como San Agustin lo repara de Ciceron: *Remvibit, causam nescivit*. Y como era posible conocerla, quando ignoraban absolutamente las Escrituras Sagradas, que son las que unicamente nos disuelven estas dificultades, enseñandonos la caída del primer hombre, y las consecuencias del pecado original? Pero quando una vez se han fixado los principios, la revelacion nos enseña sobre todas estas materias, entonces los Escritores Paganos con una leve mudanza en sus expresiones, y en sus dictámenes pueden hacerse Christianos, como lo nota San

Agustin, y nos sirven de una grande utilidad aun para la Religion.

Por todas partes se encuentran pruebas convincentes de la inmortalidad del Alma, como tambien de las recompensas, y penas de la otra vida. Por todas partes se hace visible la necesidad, y existencia de un ser supremo, independiente, y eterno, cuya providencia, se extiende á todo, hasta en los hechos mas menudos, cuya bondad previene todas las necessidades del hombre, colmandole de bienes: cuya justicia castiga los desordenes publicos, con publicas calamidades, y se dexa vencer por el arrepentimiento: cuyo poder infinito dispone de los Reynos, é Imperios, y decide soberanamente de la suerte de los particulares, y de los pueblos. Reparamos, que este ser nobilissimo está presente, y atento á todo: escucha las oraciones, recibe los votos: interviene en los juramentos, y castiga á los prevaricadores. Que lleva su luz á las profundidades mas obscuras de las conciencias. Que las altera con vivos remordimientos: quitando á unos la prudencia, la reflexion, y el animo, para darselos á otros: Que protege la inocencia, favorece la virtud, aborrece el vicio, y le castiga muchas veces aún en esta vida: Que se complace en humillar á los sobervios, y en quitar á los injustos el poder de que abusan.

Qué uso tan ventajoso puede hacer un Maestro habil de todas estas importantes verdades, y de otras muchas semejantes, que bolviendo á representarsenos todos los dias baxo nuevas formas, disponen poco á poco al entendimiento á un convencimiento secreto, interior, y como natural contra el que tiene despues mucho menos fuerza, la contradiccion, y la infidelidad!

Tampoco es inutil dar á conocer á la Juventud la inestimable dicha que tuvieron en haver nacido en la Religion Christiana, y hacerles reparar el menosprecio con que los mas ilustres entre los Autores Paganos, hablaron del Christianismo en sus principios: pues aun desde entonces hechaba de sí un resplandor grande, y una luz viva. Traheré



aquí otros dos párrafos solamente para prueba.

Tacito hablando del incendio de Roma, del que todo el mundo tenía á Neron por autor, dice: "Que este Principe quiso dissi-
"mular esta persuasion general, echando la
"causa, y oido de él á aquellos que el Pueblo
"llamaba Christianos, á quienes hizo ator-
"mentar con suplicios cruelissimos. Eran
"(dice) gentes infames, que causaban ho-
"rror á todo el mundo, como delinquentes
"de los crímenes mas abominables. Toman
"su nombre (continua este Historiador) de
"un Christo, que Poncio Pilato, Presidente
"en Judea, havia hecho crucificar baxo Ti-
"berio. Esta perniciosa Secta, despues de
"haver sido reprimida por algun tiempo,
"renacia de nuevo, no solamente en Judea,
"que era el lugar de su nacimiento, pero
"tambien en Roma, que era patria comun
"de todos, y á un mismo tiempo albañal de
"todas las heces del mundo. Añade, despues
que no fueron tan convencidos del delito,
que se les imputaba, como del odio del ge-
nero humano. *Haud perinde in crimine in-
cendii, quam odio humani generis convicti
sunt.* Suetonio hablando de este incendio
de Roma, nos da la misma idea del Chris-
tianismo, al qual contempla como una su-
persticion nueva mezclada de Magia: *Af-
flicti supliciis Christiani, genus hominum
superstitionis novae ac maleficae.*

Estos grandes ingenios (dice M. de Tille-
mont, refiriendo este hecho) que tenian
tanto cuidado de buscar la verdad en la His-
toria, y en las cosas indiferentes, solo te-
nian tibieza para las cosas que mas les im-
portaba saber. Condenaban en sus obras
la injusticia de los Principes, que castiga-
ban antes de asegurarse del delito; y no se
avergonzaban de cometer la misma injusti-
cia, persiguiendo por delitos desconocidos
aquellos, en quienes nada veían que no les
obligasse á alabarlos.

Se cree con razon, que lo que dice Quin-
tiliano del *Autor de la supersticion Juday-
ca, que ha juntado un Pueblo pernicioso á
todos los demás Pueblos,* debe entenderse
de Jesu Christo mismo, y no de Moyses;

porque en aquellos primeros tiempos, era
muy frecuente confundir los Christianos
con los Judios. Deberia parecer extraño, que
un hombre del caracter de Quintiliano, por
otra parte tan racional, y tan moderado, y
que tuvo la fortuna de entrar en una * casa
llena de ilustres Christianos, y fecunda tam-
bien de Martyres, huviesse hablado assi del
Christianismo, sino se supiera que la Fe, no
es el fruto de la razon, y del buen ingenio,
sino un Don gracioso de la Misericordia
Divina. Un escritor capaz de llevar el ex-
ceso de la lisonja hasta reconocer por un
Dios á un Emperador, tal como Domiciano,
era muy regular que blasfemasse contra
Jesu Christo, y contra su doctrina.

No hay cosa mas celebre que la carta de
Plinio el Joven al Emperador Trajano, ha-
blando de los Christianos. En ella se reco-
noce, que el afecto al Christianismo era
tratado de capricho, porfia, y locura; y baxo
este vano pretexto, se castigaba con el úl-
timo suplicio como al mas enorme de todos
los delitos. Plinio no sabe si en esta materia
el arrepentimiento puede merecer el perdon,
ó si es inutil dexar de ser Christiano el que
lo ha sido un avez. Si es el nombre solo el
que se castiga en ellos, ó los delitos insepa-
rables de este nombre. "Los que he puesto
"al tormento, dice, aseguraban, que toda
"su culpa, ó su error havia sido, que, en
"cierto dia señalado, se juntaban antes de
"salir el Sol, para cantar alternativamente
"las alabanzas de Jesu Christo, como de un
"Dios, que se obligaban con juramento, no
"á cometer algun delito, sino á no hacer
"hurto, ni adulterio, á observar inviolable-
"mente su palabra, y á no negar lo que tu-
"viessen depositado en su poder: que des-
"pues de esto se retiraban, y se bolvian á
"juntar para tomar en comun su alimento,
"en el qual no havia nada de pecaminoso.
Confessa, no obstante, que havia hecho lle-
var al suplicio á los que havian persistido
en su confession, no dudando que quando
el Christianismo no les huviesse hecho de-
linquentes, su obstinacion, é inflexible porfia
les hacia dignos del castigo.

La respuesta del Emperador fue: "Que

no se hiciesse pesquisa alguna contra los Christianos; pero si se les delatasse (dice,) ó acusasse en justicia, era menester castigarlos: de suerte que los que protestassen no ser Christianos, y lo justificassen por los efectos, sacrificando á nuestros Dioses, fuessen tratados, como innocentes... En lo demás, añade Trajano, en ningun genero de delito se deben recibir libelos, y denunciaciones, que no estén firmadas; porque este es un pernicioso exemplo muy distante de nuestras máximas.

Quantas reflexiones nos suministran semejantes passages para hacer comprehender á la Juventud la santidad, y pureza de la Religion Christiana, la ceguedad voluntaria, y culpable de los mas esclarecidos ingenios del paganismo, la injusticia furiosa de los Principes mas moderados, y la contradiccion manifiesta de sus edictos contra los Christianos, á donde se ve que para condenarlos era preciso renunciar, no solo á todas las leyes de la equidad, pero aún al juicio, y á la recta razon! "Mandamiento Imperial exclama Tertuliano, hablando de la carta de Trajano: Por qué te contradices, y te opones á ti mismo? Si mandas la condenacion de un delito, por qué no mandas la averiguacion de él? Y si prohibes su pesquisa, por qué no mandas su absolucion? Me parece que no se debe permitir, que la Juventud salga del Colegio sin haber leído estos generos de parrafo de Autores Paganos, que llevan los mas consigo pruebas evidentes de la santidad, y verdad de nuestra Religion, y son tan capaces de inspirarles el respeto que la es debido.

El medio mas seguro, y mas eficaz para insinuar á la Juventud sentimientos de virtud, es tener un Maestro muy penetrado de ella. Una vez que lo esté como debe, todo habla en él, todo instruye, todo inspira veneracion, y respeto ácia la Religion, aun quando se trata de otra cualquiera cosa. Porque este es negocio del corazon, aun mucho mas que del entendimiento; y para la virtud, como tambien para las ciencias, el

camino del exemplo es mucho mas corto, y mas seguro, que el de los preceptos.

Este caracter reynaba soberanamente en San Agustin: la relacion que nos ha dexado del modo con que instruía á sus Discipulos, puede ser de grande utilidad, tanto para los que estudian, como para los que enseñan: en ella se vé, que la qualidad mas esencial de un Maestro Christiano, es tener para sus Discipulos este amor zeloso, del qual habla San Pablo, que le encienda en el celo ardentissimo de su salvacion, y le haga sumamente sensible á quanto le puede ocasionar el menor daño.

Este gran Santo despues de su conversion, se havia retirado á la campaña con algunos amigos, y alli instruía á dos jovenes llamados Licent, y Trigesio. Tenia establecidas conferencias arregladas, y los hacia hablar sobre diversas materias que se trataban. Cada uno decia su parecer, y respondia á las questiones, y dificultades que se subscitaban. Se escrivia quanto decian de una, y otra parte. Escapósele un dia á Trigesio una respuesta, que no era muy del caso, él deseaba que no se pusiesse por escrito, pero Licent insistió vivamente en que se escribiesse: se acalararon de una, y otra parte, como es natural á gente moza (dice San Agustin) ó por mejor decir á todos los hombres que están hinchados de vanidad, y soberbia.

San Agustin dió una reprehension algo fuerte á Licent, que alli mismo quedó corrido. El otro contento de vér la turbacion, y confusion de su emulo, no pudo dissimular su gozo. El Santo entonces penetrado del mas vivo dolor, viendo el interior despecho de uno, y el maligno gozo del otro, les dixo señalando á ambos: "Es este el modo con que os governais? Es este aquel amor á la verdad, del qual poco ha me lisongeaba que estabais enardecidos? Y despues de haberles hecho varias amonestaciones, acabó de esta suerte: "Amados hijos míos, no aumenteis os ruego mis miserias, que son ya sobradamente grandes: si haveis llegado á conocer quanto os estimo, y os amo, quanto vuestra salvacion me es apreciable: si es-

"tais persuadidos á que nada deseo mas ventajoso para mí que para vosotros: en fin, "si llamandome vuestro Maestro, pensais "deberme alguna correspondencia de amor, "y de ternura; todo el agradecimiento que "por esso os pido, es el que seais hombres "de bien." *Boni estote*, y dexando caer abundancia de lagrimas, acabaron ellas lo que sus discursos havian empezado. Los Discipulos enternecidos, solo pensaron en consolar á su Maestro, con un pronto arrepentimiento sobre lo presente, prometiendo sinceramente la enmienda en adelante.

Esta falta de estos jovenes merecia acaso que el Maestro se dicesse por tanto sentido? No es esto lo que ordinariamente sucede en este genero de disputas? y querer desterrar esta viveza, y sensibilidad, no seria querer apagar todo el ardor al estudio, y quitar el estimulo tan necessario á esta edad?

No era este el fin de San Agustin, ni el motivo de su dolor, solo pensaba contener en los justos limites la noble emulacion de la Juventud, é impedir el que degenerasse en sobervia, que es la mayor enfermedad del hombre, muy lexos estaba de pretender curarla con otra nada menos peligrosa, quiero decir con la pereza, y el descuido. "Quanta "lastima seria (dice) que Yo tuviesse tales "Discipulos, en quienes un vicio solo se pudo "diesse corregir con otro vicio!

Este delicado modo de pensar no se encuentra entre los Paganos. Conviene á la verdad en que la ambicion de que hablamos ahora es vicio; pero por una contradiccion extravagante, le tienen por un vicio, que viene á ser muchas veces en la Juventud un manantial de virtudes: *Licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est*, y hacen quanto está de su parte para nutrir, y aumentar esta enfermedad, y solo puede remediarlo todo el Christianismo, el qual declara generalmente la guerra á todos los vicios, y el es el que solo puede restablecer al hombre en una cabal salud. La Philosophia con todos sus bellos preceptos no alcanza á tanto.

Para juntar, pues, en pocas palabras lo que hasta aqui llevo dicho, es preciso que la

razon, despues de haver adornado al entendimiento de su Discipulo con todas las ciencias humanas, y fortificado su corazon con todas las virtudes morales, le entregue en manos de la Religion para enseñarle el uso legitimo que debe hacer de lo que le han enseñado, y para consagrarle de esta suerte haciendole eterno. Debe avisarle, que sin las lecciones de este Maestro, todo su trabajo seria un vano entretenimiento, porque se terminaria á la tierra, al tiempo, á una gloria frivola, y á una dicha fragil; que esta guia es sola la que puede llevar al hombre á su principio, bolverle al seno de la Divinidad, ponerle en posesion del soberano bien adonde aspira, y llenar sus inmensos deseos con una felicidad sin limites. En fin, el ultimo aviso que debe insinuarle, y el mas importante de todos, es persuadirle á atender con una entera docilidad á las sublimes lecciones que la Religion le dará, y á someter á ella otra qualquiera luz, mirando como la mayor dicha, y la mas indispensable obligacion el emplear en su honor, y gloria todos sus conocimientos y talentos.

SEGUNDA PARTE.

PLAN, y DIVISION de esta Obra: *Reflexiones generales, sobre lo que se llama buen Gusto: Observaciones particulares sobre esta Obra.*

I.

Plan, y Division de esta Obra.

Suponiendo siempre los tres diferentes objetos, que los Maestros deben proponerse en la instruccion de la Juventud, de que se ha hablado en la primera parte del discurso preliminar: dividiré esta obra en seis partes.

La primera tendrá por principal objeto la Gramatica, é inteligencia de las lenguas, que deben aprenderse en el Colegio, y son la lengua Francesa, Griega, y Latina.

En la segunda hablaré de la Poesía: La tercera será mas extensa, y trataré de la Rhetorica. Allí principalmente procuraré formar el gusto de la Juventud, haciendoles

presentes las principales reglas que los Maestros del Arte nos han dexado sobre este assunto, juntando á estas reglas, exemplares, sacados de los mejores Autores, Latinos, y Franceses, cuyos primores procuraré manifestar.

La Historia será la quarta parte: baxo este nombre comprehendo la Historia Sagrada, que es el fundamento de todas las demás. La fabula menos antigua, que la verdad; pero que la siguió de cerca, y sacó de ella su nacimiento alterandola, y corrompiendola. La Historia Griega, que tambien incluye la de algunos otros Pueblos, y en fin la Historia Romana. Las antigüedades, y costumbres de una, y otra Nacion, como tambien lo que mira á la Cronología, y Geographia entrarán en el tratado de la Historia.

La Philosophia, y las Ciencias, que con ella tienen alguna conexión, darán materia de la quinta parte.

A estas cinco partes añadiré la sexta, la qual sería de un gran uso, si estuviese bien tratada; porque ademas de varios articulos que se han omitido, ó que no han podido entrar en el resto de la obra, incluirá la Descripcion individual del Gobierno interior de las classes, y del Colegio. El modo de dirigir la Juventud, de conocer su caracter, sus humores, sus inclinaciones, sus defectos, y hacerles conocer á los mismos Jovenes la atención que se debe tener en formarles el corazon, y el entendimiento, no tanto por las instrucciones publicas, como por las conversaciones particulares, las que han de ser naturales, faciles, familiares, sin sujecion, sin violencia, sin artificio, y tales, que la Juventud pueda confiarse enteramente de sus Maestros.

Como en esta obra tendré muchas veces que hablar del Gusto, en quanto á las buenas Letras, y eloquencia se me ha de permitir hacer antes, sobre este Artículo algunas reflexiones generales, que ayudarán á entrar en el conocimiento de su importancia, y necesidad.

El tomo II de esta obra de Rollín es el de menos interés pedagógico, aunque por

su plan, apreciaciones y notas, merece ser leído y meditado.

El tomo III contiene un prólogo de la traductora con algunas ideas aceptables sobre educación y enseñanza, y un artículo sobre la «Educación de Ciro», seguido de unas «Reflexiones» interesantes sobre dicho punto (1).

«La Educación de Ciro», además de explicar cómo se formó en el orden pedagógico este notable personaje histórico, explica con pormenores interesantes el sistema de educación de los persas.

El tomo IV es el de mayor interés para nuestros estudios, pues todo el libro sexto, que consta de un prólogo y dos partes, trata extensamente, entre otros asuntos pedagógicos y de grandísima importancia, de la educación é instrucción en los internados, asunto de que generalmente no tratan las obras de Pedagogía escritas en castellano.

El índice de esta sección del citado tomo IV de la obra magistral de Rollín dice así:

Prólogo. Del gobierno interior de las clases y del Colegio.

Art. I. Importancia de la buena educación de la juventud.

Art. II. Se examina si la educación pública debe ser preferible á la instrucción doméstica y particular.

Primera parte. Avisos generales sobre la educación de la juventud.

Art. I. ¿Cuál es el fin que deben proponerse en la educación de la juventud?

Art. II. Estudiar el carácter de los niños para ponerse en estado de dirigirlos bien.

Art. III. Aposesionarse de la autoridad sobre los niños.

Art. IV. Hacerse amar y temer.

Art. V. De los castigos.

Art. VI. De las reprensiones.

(1) Véase en el cap. II de la tercera parte, las páginas 201-206 de dicho tomo.

Art. VII. Hablar con razón á los niños. Excitarles por motivos de honor. Usar de alabanzas, recompensas y caricias.

Art. VIII. Acostumbrar á los niños á decir la verdad.

Art. IX. Acostumbrar á los jóvenes á la política, á la limpieza y á la exactitud.

Art. X. Hacer amable el estudio.

Art. XI. Conceder á los niños el descanso y recreación.

Art. XII. Formar los jóvenes con discursos y ejemplos.

Art. XIII. Piedad. Religión. Celo por la salvación de los niños.

Segunda parte. Obligaciones particulares respectivas á la educación de la juventud.

Capítulo I. De las obligaciones del Rector.

Art. I. De la manutención de los pensionistas.

Art. II. De los estudios.

Art. III. De la disciplina del Colegio.

Art. IV. De la educación.

Art. V. De la Religión.

Capítulo II. De las obligaciones de los Regentes.

Art. I. De la disciplina de las clases.

Art. II. Hacer parecer en público á los estudiantes.

Art. III. De las composiciones y de las acciones públicas.

Art. IV. De los estudios que deben hacer los maestros.

Art. V. Aplicación de algunas reglas particulares á la conducta y á lo interior de las clases.

Capítulo III. De la obligación de los padres.

Cap. IV. De la obligación de los preceptores.

Cap. V. De la obligación de los discípulos.

Este índice pone de manifiesto el interés pedagógico del libro sexto de esta obra de Rollin.

Véase á continuación los artículos y capítulos de dicho libro, cuyo conocimiento puede ser aún de utilidad para los que estudian los problemas de educación.

LIBRO SEXTO (1)

DE EL
GOBIERNO INTERIOR
DE LAS CLASES,
Y DEL COLEGIO.
PROLOGO

Este PROLOGO incluye dos Artículos: en el primero manifestaré la importancia de la buena educación de los Jóvenes: en el segundo examinaré, si la instrucción pública se ha de preferir á la enseñanza doméstica, y privada.

ARTICULO PRIMERO.

Importancia de la buena Educación de la Juventud.

Todos los grandes Filósofos, y famosos Legisladores miraron siempre la educación de la juventud como el origen mas seguro de la quietud y felicidad pública, no solo de las familias, sino tambien de los Estados, y de los Imperios. En efecto, ¿qué viene á ser una Republica, ó un Reyno, sino un vasto cuerpo, cuyo vigor, y salud pende de la de las familias particulares, que son como sus miembros, y partes, no pudiendo ninguna de estas faltar á sus funciones, sin que todo el cuerpo lo sienta? La buena educación es la que pone á todos los Ciudadanos, y mucho mas á los Grandes, y á los Principes, en estado de llenar dignamente sus diferentes cargos. Es evidente, que la juventud es como el Seminario del Estado, siendo este el que le renueva, y perpetúa, y que de él salen todos los Padres de familias, todos los Magistrados, y en una palabra, todas las personas constituidas en autoridad, y dignidad: y es seguro, que lo que tiene de bueno, ó de malo la educación de los que llenarán un dia estos puestos, influye en todo el cuerpo del Estado, y viene á ser la mente, y el caracter general de toda la Nación.

Las leyes son, á la verdad, el fundamento

(1) Págs. 283-336.

de los Imperios, y conservandose en ellos la regla, y el buen orden, subsiste la paz, y la tranquilidad. ¿Pero de donde sacan estas leyes su fuerza, y vigor, sino de la buena educacion, que es la que acostumbra, y sujeta á los entendimientos, sin lo qual serían muy débil freno contra las passiones de los hombres?

Quid leges sine moribus vanæ proficiunt?

Plutarco hace sobre el assunto una reflexion excelente, que es muy digna de atencion. Hablando de Licurgo dice: "Este sabio Legislador no quiso fixar sus leyes por escrito, persuadido á que la mayor fuerza, y eficacia para que sean dichosas las Ciudades, y virtuosos los Pueblos, consiste en lo que está impresso en las costumbres de los Ciudadanos, y lo que la práctica, y habituacion han hecho como familiar, y natural. Porque los principios esculpidos en sus entendimientos por la buena educacion, quedan firmes, é inalterables, como fundadas sobre la conviccion interior, y la propia voluntad, que es un lazo siempre mas fuerte, y mas permanente que el de la sujecion; de suerte, que esta educacion viene á ser la regla de estos Jovenes, y es ella misma su Legislador.

Esta es, á mi parecer, la idéa mas justa, que se puede dár de la diferencia que hay entre las Leyes, y la Educacion.

La Ley por sí sola es señora muy aspera, y muy imperiosa, ὄγκη que sujeta al hombre en lo que mas aprecia, y de lo que es mas zeloso, que es su libertad; que lo entristece, y le contradice en todo; que es sorda á sus pretensiones, y á sus deseos; que nunca se dobla; que le habla siempre con amenazas, y solo le muestra castigos. Con que no es de admirar, que el hombre sacuda este yugo, pudiendo ejecutarlo sin temor, y que no atendiendo á unas lecciones tan importunas, se entregue á sus inclinaciones naturales, que la ley solo contenia, sin darlas, ni destruirlas.

No sucede lo mismo con la educacion. Esta es señora, dulce, atractiva, enemiga de la violencia, y de la fuerza, que solo gusta

de obligar por medio de la persuasion que se aplica á insinuar sus instrucciones con la razon, y la verdad, y tiene por fin hacer la virtud mas facil, haciendola mas amable. Sus lecciones, que empiezan casi desde el nacimiento del Niño, crecen, y se fortifican con él, echan con el tiempo profundas raíces, que passando presto de la memoria al entendimiento, y á la voluntad, se imprimen de dia en dia en sus costumbres con la práctica, y habituacion, y llegan á ser en él una segunda naturaleza, que yá no puede casi mudarse, y hacen con él, en el resto de su vida, la funcion de un Legislador siempre presente, que en cada accion les muestra su obligacion, y se la hace practicar ἡ παιδείουσι νομοθετοῦ ὁ νόθος ἀπεργάζεται περί ἕκαστον αὐτῶν.

Esto supuesto, no podemos estrañar, que los Antiguos nos hayan encomendado tanto el cuidado de la buena Educacion de la Juventud, mirandola como el medio mas seguro, para hacer á un Imperio estable, y floreciente. Su principal maxima era, que los Niños mas pertenecen á la Republica, que á sus Padres, y parientes; que por esta razon no se podia abandonar al capricho de estos su educacion, sino que la Republica debia encargarse de este cuidado. Que siendo assi, los Niños se havian de criar, no en particular en la casa Paterna, sino en publico con Maestros comunes, baxo la misma disciplina, para que desde luego les inspirassen el amor de la Patria, el respeto á las Leyes del País, y el gusto á los principios, y maximas del estado en que han de vivir. Cada especie de gobierno tiene su genio particular. Es diversa la mente, y el caracter de un Estado Republicano al de un Estado Monarquico. La educacion es la que dá este espíritu, y caracter.

En consecuencia de los principios arriba establecidos, declaran Licurgo, Platon, Aristoteles, y en una palabra, todos los que nos han dexado reglas de gobierno; que la principal, y mas esencial obligacion de un Magistrado, de un Ministro, de un Legislador, y de un Principe, es vigilar en la buena educacion, en primer lugar de sus hijos, que los suelen suceder en sus Empleos, y despues

en la de los Ciudadanos en general, que forman el cuerpo de la Republica; reparando, que todo el desorden de los Estados procede de este duplicado descuido.

Platon nos dá de esto un ilustre exemplo en la persona del Principe mas cabal, que se encuentra en la Historia antigua, es el famoso Cyro. Ninguna de las circunstancias, que hacen los grandes hombres, le faltaba, excepto esta de que tratamos. Ocupado de sus conquistas, abandonó á las mugeres * el cuidado de la educacion de sus hijos. Asi se criaron estos Principes, no segun la disciplina aspera, y rigida de los Persas, que tuvo tan feliz suceso en Cyro su Padre, sino al modo de los Medos, que estaban entregados á la vanidad, á la delicadeza, y á las delicias. Ninguno se atrevia á contradecirles en nada. Sus oidos no oían sino alabanzas, y lisonjas. Todo doblaba la rodilla, y se humillaba en su presencia; con lo que estaban persuadidos, que pertenecia á su grandeza intermediar una distancia infinita entre ellos, y los demás hombres, como si fuesen de otra especie. Semejante educacion, que carecia de toda reprehension, y correccion, tuvo, dice Platon, el exito que se debia esperar. Los dos Principes * inmediatamente, despues de la muerte de Cyro, se armaron uno contra otro, no pudiendo sufrir, ni superior, ni igual; y Cambyses hecho dueño absoluto con la muerte de su hermano, se entregó como un insensato furioso á todo genero de excessos, y puso el Imperio de los Persas á pique de su pérdida. Cyro le havia dexado una vasta extension de Provincias, inmensos caudales, innumerables Exercitos; pero todo esto fue su total ruína, por faltarle otro bien infinitamente mas apreciable, que por descuido no le dexó, y es el de la buena educacion.

Esta juiciosa observacion de Platon, respecto á Cyro, se me havia passado enteramente en la lectura de su Historia en Xenofonte, y no havia hecho reflexion, que este Historiador guarda en efecto un total silencio sobre la educacion de los hijos de este Principe, siendo assi, que refiere muy por menor el excelente modo con que criaban á

los Persas, y que comprehendió al mismo Cyro. No havia defecto mayor para un Principe.

Philipo, Rey de Macedonia, se portó de un modo muy diferente. Luego que se vió Padre (que fue en medio de sus conquistas, y en tiempo de sus mayores hazañas) escribió á Aristoteles la Carta siguiente. *Os doy parte como me ha nacido un hijo. Rindo gracias á los Dioses, no tanto por su nacimiento, como por la felicidad de haver venido al Mundo en tiempo que tenemos en él á un Aristoteles. Porque espero, que educado por vuestra mano, y con vuestro cuidado, llegará á ser digno de la gloria de su Padre, y del Imperio, que le dexaré.* Esto si que es hablar, y pensar como gran Principe, que conoce la importancia de la buena educacion. Los mismos sentimientos tuvo Alexandro. Nota un Historiador, que amaba tanto á Aristoteles, como á su mismo padre, diciendo: *Que si al uno debia el sér, al otro debia el emplearle bien.*

Siendo tan gran defecto en un Principe no desvelarse en la buena educacion de sus propios hijos, no lo es menor el de descuidar la de sus Vassallos en general. Plutarco, en el paralelo que hace de Licurgo, y de Numa, repara con mucho acierto, que este mismo descuido hizo inutiles todas las buenas intenciones, y grandes establecimientos de el segundo. El passage es digno de atencion. "Todo el afan de Numa, dice, que "tuvo por objeto mantener á Roma quieta, "y apacible, se desvaneció luego con su "muerte. El Templo de las duplicadas puertas, que siempre conservó cerrado, como "si verdaderamente tuviese encadenado en "él al demonio de la guerra, se abrió de repente, y llenó á toda la Italia de sangre, y "de destrozos. Assi el mejor, y el mas justo de sus establecimientos no duró casi "nada, porque le faltaba el unico vinculo, "capaz de mantenerle, que consiste en la "buena educacion de la Juventud.

Una conducta del todo opuesta fue la que por tantos tiempos mantuvo en su vigor las Leyes de Licurgo. "Porque, como lo nota "el mismo Plutarco, la religiosidad del ju-

ramento, que quiso, y estableció entre los Lacedemonios, habría sido un débil recurso despues de su muerte, si con la buena educacion no huviesse impresso las Leyes en sus costumbres, y no les huviesse hecho mamar casi con la misma leche el amor de su política, haciendosela como familiar, y natural. Assi vimos, que sus principales Ordenanzas se conservaron mas de quinientos años como una buena, y fuerte tintura, que havia penetrado hasta el alma.

Todos aquellos grandes hombres de la antigüedad estaban muy persuadidos, como lo dice Plutarco, hablando de Licurgo en particular, que la mas esencial obligacion de un Legislador, y lo mismo se puede decir de un Principe, era establecer buenas reglas para la Educacion de la Juventud, haciendolas practicar exactamente. No se podrá creer quanta era su vigilancia, y cuidado en este punto. Desde el instante que nacían los niños, encargaban que se tomassen prudentes precauciones tocante á las personas, que los havian de cuidar. Bien se conoce, que Quintiliano saco de Platon, y de Aristoteles lo que dice sobre este assunto, y sobre todo en quanto á las Amas. Querian estos Sabios Filósofos, que en su eleccion se pusiesse todo el cuidado, no solamente en que no tuviessen un modo de hablar vicioso, pero que aun con mas particularidad se atendiesse á las circunstancias de sus costumbres, é inclinaciones. La razon que da es admirable. "Lo que se aprende en esta edad, dice, "facilmente se imprime en el alma, y dexa "en ella profundas señales, que se borran "con dificultad. Les sucede lo que á un vaso "nuevo, que conserva largo tiempo el olor "del primer licor que ha tenido; y como á "las lanas, que nunca cobran su primera "blancura quando una vez han sido teñidas. "Siendo nuestra desgracia tal que las malas "costumbres permanecen mucho mas, que "las buenas.

Por esta misma razon miraron aquellos Filósofos, como una de las mas esenciales obligaciones de los que estaban encargados de la crianza de los Niños, la de apartar de ellos quanto era posible á los esclavos, y á

los criados, cuyos discursos, y mucho mas los exemplos, podian serles nocivos.

Añaden á esto un consejo, que será la sentencia de condenacion á muchos Padres, y Madres Christianas. Quieren que no solamente se prive á los Jovenes, hasta cierta edad, toda lectura de comedias, y su representacion; si no que toda pintura, escultura, ó tapiz, que podria ofrecerles alguna imagen indecente, sea absolutamente desterrada de las Ciudades. Desean que los Magistrados velen con cuidado en la execucion de este reglamento, y que obliguen á los Artifices, que no quieran sugetarse á él, á que marchen á otra parte con su funesta habilidad. Estaban muy persuadidos, que de este conjunto de objetos propios para lisongear las pasiones, y alimentar el vicio, sale un vapor contagioso, y pestilencial, capaz de inficionar á la larga, é insensiblemente á los mismos Maestros, que le respiran en cada instante, sin temor, y sin precaucion; y que estos objetos son como otras tantas flores ponzoñosas, que exhalan un olor de muerte, tanto mas temible, quanto menos se desconfia, y parecen agradables. Quieren, por el contrario, estos Sabios Filósofos, que en una Ciudad todo sirva á enseñar, y inspirar virtud, inscripciones, pinturas, estatuas, juegos, conversaciones; y que de quanto se ofrece á los sentidos, y hiere los ojos, y oidos, se forme como un ayre, ó viento salutifero, que se introduzca imperceptiblemente en el animo de los Niños, que ayudado, y fomentado con la instruccion de los Maestros, engendre en ellos desde la mas tierna edad, el amor á lo bueno, y el gusto de las cosas licitas, y honestas. El texto original tiene una sutileza, y delicadeza de expresiones, de que no es susceptible ninguna otra lengua. Aunque es passage algo dilatado, creí deber poner aqui gran parte de él, para dar alguna idea del estilo de Platon.

Buelvo á mi assunto, y concluyo este primer Artículo, rogando á mis lectores, que consideren, que aun el mismo Paganismo, miró siempre, como la obligacion mas esencial de los Padres, de los Magistrados, y de

los Principes, la vigilancia de la educacion de los Niños, por ser la cosa de la mayor importancia para todo el resto de la vida, el darles buenos principios. En efecto, quando los entendimientos son aún tiernos, y flexibles, se manejan, y disponen á gusto; en lugar de que la edad, y larga habituacion hace los defectos casi incorregibles: *Frangas enim citius quam corrigas, quæ in pravum induruerunt.*

ARTÍCULO II

En que se examina, si la Educacion pública debe ser preferida á la instruccion doméstica y particular.

Todo el tiempo que estuve encargado de la educacion de la Juventud, perfectamente instruido de los peligros, que se encuentran en las casas particulares, y en los Colegios, nunca me he atrevido á dar dictamen sobre esta materia: me he contentado en aplicarme todo el cuidado, que me ha sido posible á la instruccion de aquellos Jovenes, que me ha traído la Divina Providencia. Creo que debo mantenerme en la misma neutralidad, y dexar á la prudencia de los parientes la decision de una question, que tiene grandes dificultades de una, y otra parte.

Quintiliano trató esta question con mucha extension, y eloquencia. El passage es uno de los mas primorosos de su obra, y merece, que le lean en el original. Daré aqui un extracto de él.

Empieza respondiendole á dos objeciones, que se acostumbran poner contra las Escuelas públicas.

La primera es, respecto á las costumbres, pretendiendo, ó suponiendo estar expuestos á los mayores peligros. Si esto fuese así, dice, no habría en que dudar, ni en que detenerse un instante, mereciendo ser preferido el cuidado de vivir bien, al de bien hablar. Pero pretende, que el peligro es igual en una, y otra parte, pendiendo el todo del natural de los Niños, y del cuidado que hay en su confianza: que el mal viene regularmente de los mismos Padres, con el mal

ejemplo que dan á sus hijos. Estos, dice el mismo Quintiliano, ven, y oyen todos los dias cosas, que deberian ignorar toda la vida. Todo esto passa á hacerse habito, y poco despues se hace naturaleza. Los pobres Niños se hallan viciosos antes de saber lo que es el vicio. Así, no respirando mas que vanidad, y floxedad, no adquieren el desorden en nuestras Escuelas, sino le trahen á ellas.

La segunda objecion concerniente al adelantamiento en los estudios, que debe ser mayor en casa, porque el Maestro no tiene mas que un discipulo á quien instruir, lo niega Quintiliano por muchas razones que expone, y añade, que aunque fuese cierto este inconveniente, quedaba muy compensada con las grandes ventajas, que se hallan en la educacion publica.

1. La educacion publica, enardece á un Joven, le dá aliento, le acostumbra temprano á no temer la publicidad, le cura de cierta pusilanimidad, que inspira naturalmente una vida obscura, y retirada: en lugar de que en secreto, y en particular, de ordinario desmaya, se abate, y se envilece, para decirlo así; ó dá en el extremo opuesto, que es hincharse de una loca presuncion, creyendose muy superior á los demas, porque no tiene con quien poder medir sus talentos.

2. 3. En el Colegio se hacen conocimientos, y se contrahen amistades, que suelen durar muchas veces toda la vida, y se toman ciertas modales del mundo, que solo puede dar la sociedad. Quintiliano no insiste sobre estas dos ventajas, y parece hacer poca cuenta de ellas.

4. La gran ventaja de las Escuelas es la emulacion. Un Niño aprovecha con lo que le dicen á él mismo, y con lo que dicen á los demás. Verá todos los dias á su Maestro aprobar una cosa, corregir otra, afeor la pereza de este, alabar la diligencia de aquel; y todo le aprovechará. El amor de la gloria le servirá de aguijon para el trabajo. Tendrá verguenza de ceder á sus iguales: y aún se picará de sobresalir á los mas adelantados. ¿Quantos esfuerzos hace un buen Estudiante para tener la primacia en su Classe,

y llevarse el premio? Esto es lo que da ardor á espiritus Juveniles: y una noble emulacion bien manejada, de la qual se desterrará con cuidado la malignidad, la embidia, y la soberbia, siendo este uno de los mejores medios para guiarlos á las mayores virtudes, y á las mas dificiles empresas.

5. Otra ventaja, que tambien se halla en los Colegios es, que un Joven ve en sus compañeros, unos modelos á su proporcion, que se lisonjea poder alcanzar, con la esperanza de poder tal vez adelantarlos algun dia: en lugar de que hallandose solo, seria temeridad querer pensar en competir, ó sobresalir á su Maestro.

6. Finalmente, un Maestro que tiene un numeroso auditorio, se anima diversamente, que aquel que viendose á solas con su discipulo, solo puede hablarle tibiamente, y en tono de conversacion. Es pues increíble quanto este ardor, y viveza de un Maestro, que se transporta, y se conmueve en la explicacion de los primorosos passages de un Autor, es conducente, y proprio, no solo para arrebatat las atenciones de los Jovenes, sino tambien para inspirarles el mismo gusto, y los mismos sentimientos de que está penetrado aquel que les habla.

Quintiliano hace ver, que la opinion que sustenta, está fundada sobre un uso casi universal, y sobre la autoridad de los Autores mas estimados, y de los Legisladores mas célebres.

Podria añadir, que esta costumbre ha sido regularmente observada despues de Quintiliano, y aun hasta en el mismo Christianismo. La Historia Eclesiastica nos ofrece muchissimos exemplos. El de San Basilio, y de San Gregorio Nacienceno es sabido de todos. Le referiré mas por menor al fin de este Volumen. Bastará por ahora, que reparemos en que las familias de estos dos Ilustres Amigos eran de las mas virtuosas, que havia entonces en la Iglesia. Creyeron sin embargo poder confiar á las Escuelas públicas lo que tenian de mas apreciable en este mundo, y Dios bendixo sus piadosas intenciones con un successo superior á todas sus esperanzas.

¿Havrá quien se atreva á tachar de imprudente, ó temeraria esta conducta?

¿Por otra parte se podrá vituperar la virtuosa timidez de los Padres Christianos, que en vista de los peligros que se encuentran en los Colegios (siendo preciso confesar, que son grandes) menos cuidadosos del adelantamiento de sus hijos en las ciencias, que en conservar en ellos el precioso, é inestimable tesoro de la innocencia, toman el partido de criarlos á su vista, en una casa á donde no oyen sino buenos discursos, ni ven sino buenos exemplos, en la qual tienen cuidado de apartar en quanto es possible, todo lo que podria alterar la pureza de sus costumbres? Es cierto, que hay todavia algunas de estas casas, aunque me parece, que no es muy grande el numero de ellas.

Entre los dos modos regulares de criar á la Juventud, que son ponerlos á pension en los Colegios, ó instruirlos en casa, hay un tercer medio, que parece juntar uno, y otro, y es embiar los Niños al Colegio, para que aprovechen de la emulacion de las Classes, bolviendolos á la casa Paterna lo demás del tiempo que queda. Assi se evitarán, quizás, parte de los peligros, privandolos en parte de las ventajas del Colegio: entre los quales se pueden contar, como grandes, el orden, la regla, la disciplina, que con un toque de campana señala todos los ejercicios del dia; y la vida simple, y frugal, que tienen apartados de las caricias, y mimos de la casa de los Padres, que no suelen servir si no para echarlos á perder. Este reparo hace un Ilustre Ministro de los siglos passados, en un extracto, que cité en el primer Tomo de esta Obra. "Mi Padre (es el mismo Ministro el que habla) decia haver tenido dos fines "para ponernos en el Colegio, el uno por la "conversacion de la Juventud alegre, é ino- "cente; y el otro por la Disciplina Escolasti- "ca, para que olvidassemos las caricias, y "delicadezas de la casa Paterna, á fin de "acostumbrarnos á todo. Conozco que los "diez y ocho meses de Colegio me hicieron "mucho provecho... Enseñeme á la vida "frugal, y Escolastica, y á tener mis horas "arregladas.

Otra ventaja de los Colegios (suponiendoles como deben ser, y que se debe considerar como la mayor de todas) es, la de aprender con fundamento la Religion, de coger sus noticias en los mismos originales, conocer su verdadero espíritu, y grandeza, y prevenirse con sólidos principios contra los muchos peligros, que la fe, y la virtud encuentran en el mundo. No es imposible; pero es cosa muy rara hallar esta ventaja en las casas particulares.

¿Qué se ha de concluir de todos estos principios, y de todos estos hechos? No hay Colegio, que no pueda citar exemplos de muchos Jovenes, que han recibido en él una excelente educacion, y hayan aprovechado infinito en las ciencias, y en la virtud. Pero tampoco le hay que no haya visto con dolor á muchos, que se han perdido. Lo mismo sucede en las casas particulares.

La conclusion, que á mi parecer se puede sacar de todo esto, es, que siendo por todas partes grandes los peligros para la Juventud, les toca á los Padres á examinar delante de Dios, qual partido han de tomar, pesando con rectitud las ventajas, é inconvenientes, que se encuentran de una, y otra parte, y no determinarse en una resolucion tan importante sino por motivos christianos. Elijiendo especialmente los Maestros, y Colegios, (si abrazan este partido) capaces de sossegar sus justos temores, quando no sea disiparlos enteramente.

GOBIERNO INTERIOR

DE LAS CLASSES, Y DEL COLEGIO.

PARA entrar utilmente en lo respectivo al Gobierno interior de las Classes, y del Colegio, es necesario considerar, separadamente, la obligacion de las diferentes personas, que se emplean en la Educacion de la Juventud, ó tienen alguna relacion con ella. Prevengo que empezará este Tratado con avisos generales, que convienen casi igualmente á todos, para evitar las repeticiones, que de otro modo serian indispensables.

PRIMERA PARTE

Advertencias generales sobre la Educacion de la Juventud.

PRIMERAMENTE ruego á mi Lector me haga la justicia de creer, que quando hablo de advertencias, reglas, preceptos, y obligaciones, (terminos, que no puedo escusar para explicar la materia, que trato) que no es mi intento prescribir Leyes, ni hacerme Maestro, ó Censór de mis Concolegas. Mi unico deseo es ayudar en lo posible á los que encargados de la Educacion de Discipulos, están expuestos por su corta edad, y poca experiencia, á cometer muchos yerros, que yo confieso haver cometido; y me tendré por muy dichoso de poder contribuir á que los eviten, prestandoles mis reflexiones, ó por mejor decir, las de los mas habiles Maestros en materia de Educacion. Porque nada produciré mio, principalmente en esta primera Parte, que es la mas importante, y debe de servir de basa, y fundamento á todo lo demás. Athenas, y Roma harán el costo con sus tesoros. Tambien me servirán mucho dos Autores modernos, y á veces sin citarlos, que son el Ilustrissimo Fenelon, Arzobispo de Cambray, y Mr. Locke, Inglés, cuyos Escritos, en esta materia, tienen la debida estimación. El ultimo tiene algunas idéas particulares, que no quisiera siempre adaptar. Ignoro tambien si estaba bien versado en el conocimiento de la Lengua Griega, y en el Estudio de las bellas Letras: parece á lo menos, no hace de ellas todo el aprecio, á que son acreedoras. Pero uno, y otro, respecto á las costumbres, y á la conducta, pueden ser de gran utilidad, no solo á los Maestros Jovenes, si no tambien á los mas habiles. Hace yá dias, que me hallo en possession de valerme con libertad de las agenas fatigas; y me parece, que el Publico, contento de que se le diga cosas buenas, no se ha puesto á inquirir de adonde se saca, y me ha estimado lo que hasta aqui le he ofrecido, alentandome á proseguir. A doce, ó trece Articulos reduciré las Advertencias generales de la Educacion de la Juventud.

ARTICULO PRIMERO

Qué fin se debe tener en la Educacion.

PARA acertar en la Educacion de la Juventud, el primer passo, que á mi parecer se ha de dár, es: establecer bien el fin que se lleva, examinar por qué camino se puede llegar á él, y elegir una guía habil, y experimentada, que esté en estado de conducirnos con entera seguridad. Es por lo comun una regla muy prudente, y muy juiciosa, huir de toda singularidad, y seguir las costumbres establecidas; pero no sé si tiene excepcion esta maxima, de que tratamos; y si no son temibles los peligros, y los inconvenientes de una especie de esclavitud, que nos hace seguir ciegamente las huellas de los que nos han precedido, que consultemos menos á la razon que á la costumbre, nos arreglemos mas á lo que se ha hecho, que á lo que se debe hacer: De lo que ordinariamente resulta, que un error, una vez establecido, se comunica de una en otra mano, y de una en otra edad, y se fixa, y establece como ley inmutable, creyendo que se debe seguir el camino, que han hecho otros, y ser del numero de los mas. ¿Pero por donde se puede lisonjear el Genero Humano de tener la felicidad de ser siempre lo mejor, lo que aprueba el mayor numero, quando vemos que es lo contrario lo que sucede las mas veces?

Por poco uso de razon que se tenga, se conocerá facilmente, que el fin de los Maestros no es que sus Discipulos aprendan solamente el Griego, y el Latin, ni de enseñarlos á hacer Themás, Versos, y amplificaciones; á cargarles la memoria de acacimientos, y fechas historicas; formar silogismos, y trazar lineas, y figuras sobre el papel. No niego que sean muy utiles, y muy apreciables todos estos conocimientos, pero como medios, y no como fines, quando nos conducen á otras cosas, y no quando nos limitan á ellos; quando nos sirven de preparativos, y de instrumentos para otros mayores asuntos, cuya ignorancia hace inutil todo lo demás. Serían muy dignos de compassion los Jovenes, si estuviessen senten-

ciados á emplear los ocho, ó diez años mas floridos de su vida en aprender, á costa de muchos gastos, y de muchos trabajos, una, ó dos lenguas, y otras cosas semejantes, de que podrá ser que rara vez se les ofrezca la ocasion de hacer uso. El fin de los Maestros en esta larga carrera de estudios, es acostumar á sus Discipulos á una aplicacion séria, darles estimacion, y amor á las Ciencias; excitar en ellos una hambre, y sed, que á la salida del Colegio les obligue á solicitarlas: darles á conocer su uso, y valor; disponiendolos de esta manera para los diferentes empleos, á que los llamará la Divina Providencia. El fin de los Maestros se extiende aún á mucho mas: consiste también en formarles el entendimiento, y la voluntad; en inspirarles principios de honor, y de integridad para poner al abrigo su inocencia; para hacerlos á buenas costumbres; y para corregir, y vencer en ellos por caminos suaves las malas inclinaciones, que manifiestan, como son la altanería, la estimacion de sí mismos, la insolencia, y la loca soberbia, ocupados siempre en humillar á los demás, un amor propio ciego, unicamente atento á sus conveniencias, un genio mofador, que se complace en chocar, y en insultar una pereza, y floxedad, que hace inútiles todas las buenas calidades del entendimiento.

ARTÍCULO II

Estudiar el caracter de los Niños, para ponerse en estado de gobernarlos bien.

LA EDUCACION, hablando con propiedad, es el Arte de manejar, y disponer los entendimientos. Es de todas las Ciencias la mas difícil, la mas rara, y á un mismo tiempo la de mayor importancia, y la que nunca se estudia con bastante cuidado. Juzgandolo por la experiencia comun, parece que el hombre es el mas intratable de todos los animales. Reflexion juiciosa de Xenofonte en su hermoso Prefacio de la Cyropedia. Si se advierte, dice, que nunca vemos alborotarse los rebaños de carneros, ni de bueyes contra sus Conductores, siendo assi que es



cosa tan comun entre los Pueblos, los que dán motivo para que se infiera, y concluya, que es mas difícil sujetar á los hombres, que á las bestias. Aunque si nos paramos á contemplar á Cyro, que consiguió gobernar en paz tantas Provincias, y hacerse amar de los Pueblos conquistados igualmente, que de sus propios Vassallos: conoceremos, que no procede el defecto de los que con pena obedecen, sino de los superiores que no saben mandarlos.

Lo mismo, á proporcion, se puede decir de los que están encargados de la educacion de los Niños. Es preciso confessar, que el entendimiento del hombre, aún desde la mas tierna edad, llevan con impaciencia el yugo, y se inclina naturalmente á lo que le es prohibido. Lo que de esto se ha de inferir es que por esta misma razon requiere mas precaucion, é industria, pues cede con menos disgusto á la suavidad, que á la violencia: *sequitur facilius quam ducitur*. Vemos muchas veces á un cavallo brioso, que se empuja, sacude el bocado, y resiste á la espuela: porque tiene la mano pesada el Ginetete, que le monta, y no sabe gobernarle; entreguese este mismo cavallo, de tan delicada boca, á un diestro Picador, él templará su impetuoso fuego, y con suave destreza le gobernará á medida de su deseo. *Generosi, atque nobilis equi melius facili freno reguntur*.

La primera diligencia de un Maestro para llegar á este fin, ha de ser estudiar, y penetrar bien el genio, y el caracter de los Niños, debiendo sobre esto arreglar su conducta. Algunos hay que afloran, y son remissos si no los aprietan: otros llevan mal que los traten con imperio, y altivez. A unos contiene el temor, que á otros suele abatir, y desalentar. Algunos hay, dé quienes nada se puede sacar sino á fuerza de trabajo, y aplicacion; y otros que no estudian sino por capricho, y por idéa. Querer ponerlos todos en un nivel, y sujetarlos á una misma regla, es querer violentar á la naturaleza. La prudencia del Maestro consiste en guardar un medio, que diste con igualdad de los dos extremos, porque el mal aquí está muy cerca del bien,

y es muy facil equivocarlos. En esto está la dificultad del gobierno de los Jovenes. Sobrada libertad ocasiona licencia, sobrada rigidez causa sujecion, y envilece el animo. La alabanza excita, y anima, pero tambien inspira vanidad, y presuncion. Es pues necesario una justa moderacion, que contrapesese estos inconvenientes, imitando la conducta de Isocrates con Ephoro, y Teopompo, que eran de genio muy diferente. Este esclarecido Maestro, que tuvo igual acierto en instruir, que en escribir, como lo acreditan sus Obras, y sus Discipulos, empleando el freno para reprimir la viveza del uno, y la espuela para avivar la lentitud del otro, pretendia reducir los dos á un mismo punto. Su fin, cercenando al uno, y añadiendo al otro, era guiarlos ambos á la perfeccion, de que era capáz el genio de cada uno.

Este es modelo que se ha de seguir en la educacion de los Niños. Consigo llevan los principios, y semillas de todas las virtudes, y de todos los vicios. La destreza del Maestro está en estudiar bien su genio, y caracter; aplicarse á conocer su humor, sus inclinaciones, y talentos; y sobre todo, á descubrir sus pasiones, y propensiones dominantes, no con el fin, ni con la esperanza de mudar del todo su temperamento; haciendo que sea alegre el que por exemplo es naturalmente sério, y quieto, y bolviendo sério al que es naturalmente vivo, y alegre. Sucede con ciertos caracteres lo que con los defectos corporales, que aunque se pueden enmendar algo, nunca es enteramente. El medio para conocer assi los Niños, es dexarlos en la edad mas tierna con libertad, á fin de descubrir sus inclinaciones; dexando obrar su natural para discernirle mejor; compadeciendose de sus flaquezas para alentarlos á que las descubran; observarlos sin que ellos lo adviertan, particularmente en sus diversiones, y juegos, donde se manifiestan quales son. Porque los Niños son naturalmente sencillos, y abiertos: pero si creen que se les está observando, se guardan, y se hacen recelosos con el temor.

Tambien importa mucho distinguir la naturaleza de los vicios dominantes en los Jo-

venes. Generalmente se puede esperar, que no son irremediables aquellos en que tiene parte la edad, la mala crianza, la ignorancia, la seducción, y el mal exemplo, debiéndose creer por el contrario, que los vicios que tienen su raíz en el genio natural, y en la corrupcion del animo, tendrán muy difícil remedio, como son la dobléz, la simulacion, la lisonja, la inclinacion á chismes, y divisiones, á la embidia, á la murmuracion; un genio mofador, particularmente en quanto á los consejos que se le dán, y mas en cosas virtuosas; una oposicion natural á la razon, y lo que á esto se sigue, una facilidad á tomarlo todo á mala parte.

ARTICULO III.

Tomarse desde luego autoridad con los Niños.

Es maxima de la mayor importancia para todos los tiempos de la educacion, y para todos los que se hallan encargados de ella. Llamo autoridad cierto ayre de superioridad, que imprime respecto, y se hace obedecer. No es ni la edad, ni la estatura ni el tono de la voz, ni las amenazas, lo que dá esta autoridad; sino un caracter de espíritu igual, constante, moderado, que se posee, que tiene por guía á la razon, y nunca obra por capricho, ni por passion.

Esta es aquella tan apreciable circunstancia, y talento, que mantiene todo en orden; que establece una exacta disciplina, que hace observar los reglamentos, excusa las reprehensiones, y previene casi todos los castigos. Desde el principio, desde el primer instante han de tomar los Padres, y Maestros esta superioridad. Sino cogen aquel instante favorable, y no se ponen desde el primer día en possession de esta autoridad, les costará mucho trabajo lograrlo despues, y el Niño vendrá á ser el Maestro. *Animum*, y tambien se puede decir, *Puerum rege: qui nisi paret imperat*. Esto se verifica á la letra, y apenas sería creíble, sino lo evidenciase cada día una constante experiencia. Hay en el interior del hombre, cierto amor de independencia, que se descubre, y mani-

fiesta desde la mas tierna edad, y aun desde el pecho. ¿Qué significan aquellos gritos, aquellos llantos, aquellos ademanes amenazadores, aquellos ojos colericos en un Niño, que á toda fuerza pretende conseguir lo que desea, ó tiene embidia de otro? "He visto," dice San Agustin, á un Niño celoso. No "sabía hablar todavía; y con semblante pálido lanzaba ojeadas furiosas á otro Niño, "que mamaba con él. *Vidi ego, et expertus sum zelantem parvulum. Nondum loquebatur, & intuebatur pallidus amare aspectu collectaneum suum.*

Aquel es el tiempo, y el instante en que conviene quebrantar aquella mala inclinacion del Niño, acostumbándole desde la cuna á domar sus gustos, y antojos, y en una palabra á ceder, y obedecer. Si nunca se les concediese lo que piden llorando, se enseñarian á passarse sin ello, y se abstendrian de gritar, y de desgañitarse para que les obedezcan; y consiguientemente no serian tan enfadosos; ni á sí mismos, ni á los demás, como lo son, por no haver sido refrenados de esta manera desde su primera infancia.

Por esto que digo, no pretendo que no se haya de usar indulgencia alguna con los Niños; estoy muy distante de semejante disposicion. Digo solo, que no se ha de conceder á sus llantos lo que piden; y si para lograrlo doblan su importunidad, se les ha de dár á entender, que esta es precisamente la razon porque se le niega. Se ha de tener en esto la maxima indubitable, que despues que una vez se les haya negado alguna cosa, es menester estar firme en no concederla á sus clamores, é importunidades, á menos de no quererlos enseñar á ser poco sufridos, y enfadosos por verse premiados de haverse entregado á la impaciencia, y mal humor.

Hijos vemos en casa de algunos Padres, que por muchos manjares, que tengan delante de sí en la mesa, nunca piden nada, y reciben lo que les dán con agrado, y con gracias. En otras casas los hay, que piden quanto vén, y es menester servirles antes que á todos los demás. De donde viene tan notable diferencia? De la distinta educacion

que les dán. Quanto mas chiquitos son, tanto menos se han de satisfacer sus desarreglados antojos. Mientras menos conocen la razón, mas necessario es, que estén sugetos al absoluto poder, y direccion de aquellos á cuyo cargo están. Si una vez se hacen á esto, y la costumbre llega á sugetar su voluntad, todo está vencido para el resto de la vida, y dexa de serles penosa la obediencia. *Adeo in teneris consuescere multum est.*

Lo que digo de los Niños en la cuna, se ha de aplicar á todas las edades. El primer cuidado de un discipulo quando le dán un nuevo Maestro, es estudiar, y sondear su genio. No hay medio, industria, ni artificio que no ensaye, y practique para ganar, si es posible, la superioridad. Si vé que le salen inútiles todos sus ardidés, y que el Maestro pacíficamente, y con serenidad le opone una firmeza suave, y racional, que siempre para en hacerse obedecer, entonces cede, y se rinde de buena gracia; y esta especie de guerra, ó mas bien de escaramuza en que quedan probadas las fuerzas por una, y otra parte, se finaliza dichosamente con una paz, y buena inteligencia, que derraman dulzura por todo el tiempo que han de vivir juntos.

ARTICULO IV.

Hacerse amar, y temer.

El respeto en que está fundada la autoridad arriba dicha, encierra dos cosas, el temor, y el amor, que se prestan un mutuo socorro, y son los dos grandes exes, y móviles de todo gobierno en general, y de la conducta de los Niños en particular. Como se hallan en una edad, en que no está aún bien descubierta la razón, lexos de hallarse dominante necesitan que acuda el temor algunas veces á su socorro, y tome su lugar. Pero si este queda solo, y no le sigue de cerca el atractivo del gusto, se le presta poca atención, ni sus lecciones producen mas que un muy leve efecto, que la esperanza del disimulo desvanece luego. De aquí nace, que en materia de educacion, la soberana habilidad consiste en saber con un prudente tem-

peramento, hermanar la fuerza, y la dulzura suficiente para contenerlos sin exasperarlos, atraerlos sin abandonarlos. *Sit rigor, sed non exasperans; sit amor, sed non emolliens.* La dulzura del Maestro por una parte quita al mandato lo que tiene de aspero, y de rigido, y embota la contradiccion *habeat atiem imperú;* es de Seneca este bello pensamiento: por otra parte su prudente severidad fixa, y reprime la ligereza, é inconstancia de una edad poco capaz aun de reflexion, é incapaz de gobernarse por sí. Esta es aquella dichosa mezcla de dulzura, y rigor; de amor, y temor, que procura la autoridad del Maestro; que es el alma del gobierno; que inspira respeto á los discipulos; que es el vinculo mas fuerte de la obediencia, y sujecion: bien entendido, no obstante, que lo que ha de sobresalir siempre de una, y otra parte, es la dulzura, y el amor.

Me dirán, que este modo de gobernar los Niños, por el camino de la dulzura, y del amor al Maestro, será muy facil á un Preceptor particular. ¿Pero cómo será posible, que lo practique el Rector de un Colegio, el Regente de una Classe, y el Maestro encargado de muchos discipulos, en una Aula comun? ¿Será facil en todos estos empleos observar una exacta disciplina, sin la qual ningun bien puede esperarse, y hacerse á un mismo tiempo amar de sus discipulos? Convento en que no hay cosa mas dificultosa, que el guardar en estas circunstancias aquel prudente medio, y saludable temperamento entre una irritante rigidéz, y una dulzura excesiva. No porque sea imposible, pues la vemos practicada por sugetos que tienen el exquisito talento de hacerse temer, y aún mas amar á un mismo tiempo. El todo pende del genio, y caracter de los Maestros, si son en la realidad, quales deben ser, corresponderá el successo á sus deseos. Quintiliano nos dirá las calidades que ha de tener un buen Maestro, y cómo podrá grangearse el amor de sus discipulos. El passage es primoroso, y encierra excelentes advertencias, y documentos. No haré mas que copiarle.

Siendo principio general, que amor con

amor se paga: *Si vis amari, ama*: Lo primero que requiere Quintiliano es: "que ante todo, y sobre todo, tenga el Maestro sentimiento de padre para sus discipulos, considerando, que ocupa el lugar de los que se los han confiado: de quienes por consiguiente debe adoptar la dulzura, la paciencia, y aquella entrañable bondad, y ternura que les son naturales.

"Que no tenga en sí vicios, ni los tolere en los demás. Que su autoridad carezca de aspereza, y su afabilidad de blandura, para que no le aborrezcan, ni le desprecien.

"Que no sea colerico, ni violento: ni tampoco cierre los ojos sobre los defectos, que merecieren enmienda.

"Que en su modo de enseñar sea simple, paciente, exacto, y que haga mas cuenta sobre una regla seguida, y sobre su aplicacion, que sobre un excesivo trabajo de parte de sus discipulos: Que le sirva de complacencia satisfacer á todas las preguntas que le hicieren, y aun prevenga con las suyas, las que ellos omitieren.

"Que no les niegue en la ocasion la alabanza que merezcan, que tampoco la dispensen con prodigalidad: porque lo uno causa desaliento, y lo otro dá una seguridad peligrosa.

"Quando se viere obligado á reprehenderlos, no sea aspero, ni ofensivo; porque toman muchos aversion al Estudio, por causa de las correcciones de ciertos Maestros, que las hacen con tal rigor, que mas bien parece odio.

"Que les hable á menudo de la virtud, y siempre elogiandola como merece. Que se la exponga siempre, baxo una idéa ventajosa, y agradable, como el mas excelente de todos los bienes, el mas digno de un racional, y que le honra mas, como prenda absolutamente necesaria para grangearse el afecto, y estimacion de todas las gentes, y como el unico medio para ser verdaderamente felices. Quanto mas los avisará de sus obligaciones, tanto menos se verá precisado á castigarlos. Que les digan cada

día algo de que puedan acordarse, y aprovecharse. Es cierto, que la lectura les suministrará muchos exemplos buenos; pero parece que tiene mucha mayor fuerza, y produce distinto efecto lo que dice de palabra un Maestro, siendo querido, y estimado de sus bien educados discipulos. No puede creerse quanto nos inclinamos á imitar aquellos de quienes tenemos hecho un buen concepto.

Esto es lo que desea Quintiliano en un Maestro de Rethorica; (y lo que conviene igualmente á todos los que están encargados de la instruccion de la Juventud) "á fin, dice, que como en esta Classe hay de ordinario gran numero de Estudiantes, la prudencia del Maestro, preserve de la corrupcion á los de edad mas tierna, y su severidad reprima los excessos de aquellos, que por su abanzada edad son mas difíciles de gobernar. No bastando que sea hombre de bien, si no sabe contener á sus discipulos en una exacta disciplina. No lo dudemos, un Maestro de este caracter sabrá el modo de hacerse temer, y amar. Hay muchos que se persuaden, que en las reprehensiones, y castigos, encuentran camino mas breve, y mas seguro: no se puede negar, que parece mas facil, y menos penoso, que el de la dulzura, é insinuacion; pero tambien es cierto, que nunca se logra tan grande utilidad. Porque rara vez se llega por medio de los castigos al fin verdadero, y unico de la educacion, que es persuadir al entendimiento, é inspirarles amor á la virtud. Trataremos este assunto en los Artículos siguientes.

ARTICULO V.

De los Castigos.

Siendo este el Artículo mas importante para la educacion, me alargaré algo mas dividiendole en dos partes. En la primera expondré los inconvenientes, y peligros del castigo de los azotes; y en la segunda pondré las reglas que se han de observar en este modo de castigar.



I. *Inconvenientes, y peligros de los Castigos.*

El mas regular, y comun modo de corregir á los Niños es castigandoles, y azotandolos, unico recurso de muchos, que están encargados de la educacion de la Juventud. Este es un remedio, las mas veces, mucho peor que el mal, que se intenta curar, si se práctica fuera de tiempo, ó con exceso. Porque á mas de que estos castigos de azotes, y golpes tienen algo de indecentes, y de vil, y baxo, no son en sí propios para remediar faltas graves: no hay apariencia de que sea util la correccion á un Niño, si la verguenza de padecerla, por haverla merecido por su culpa, no tiene mas poder en su animo, que la misma pena. Por otra parte, estos castigos le dán una repugnancia incurable contra aquellas mismas cosas, que se debiera procurar que las amasse. No mudan el genio, ni reforman el natural, le reprimen solamente por algun tiempo, y solo sirven para que prorrumpán con mayor violencia las pasiones, quando se vén con libertad. Embrutecen no pocas veces el animo, y le hacen obstinado en el mal. Porque un Niño, que tiene tan poco pundonor para ser insensible á la reprehension, se acostumbra á los golpes como un esclavo, y se resistirá contra el castigo.

¿Se podrá inferir de lo dicho, que nunca se ha de usar de este genero de castigos? No es este mi pensamiento. Me guardaré muy bien de vituperar en general el castigo de los azotes, á vista de lo que dice la Escritura Sagrada en muchas partes, y sobre todo en los Proverbios. *El que escusa el azote, aborrece á su hijo; mas el que le ama, se aplica á corregirle... La locura está en el corazon del Niño, y el azote de la disciplina la expelerá.* La Escritura Sagrada, con estas, y otras semejantes palabras, entiende el castigo en general, y condena la falsa ternura, y ciega indulgencia de los padres, que cierran los ojos á la vista de los vicios de sus hijos, haciendoles assi incorregibles. Pero aun suponiendo que la palabra *azote* se haya de tomar como buena, hay apariencia de que solo aconseja este

castigo para unos genios fuertes, asperos, indomitos, intratables, é insensibles á la reprehension, y al honor. ¿Pero cómo podremos persuadirnos, que la Escritura Santa, tan llena de dulzura, de caridad, y de compassion, aun para las flaquezas de una edad mas avanzada, quiera que se trate con tanta aspereza á unos Niños, cuyas faltas proceden mas bien de ligereza, y debilidad, que de malicia?

Concluyo pues, que los castigos de que tratamos, se pueden practicar, pero que ha de ser raras veces, y por cosas de mucha importancia. Son estos como los remedios violentos, que solo se emplean en enfermedades graves. Purgan, pero alteran la complexion, y gastan la organizacion. Nunca es robusto el entendimiento guiado del temor. Qualquiera que esté encargado del gobierno de los demás para curar los animos, debe al principio usar de amonestaciones suaves, tentar el camino de la persuasion, intentar gusto ázia lo honesto, y lo justo, inspirar odio contra el vicio, y amor á la virtud. Si no se consigue el acierto con este primer ensayo, se puede passar á los consejos mas fuertes, y reprehensiones mas asperas. Finalmente, si se vé que todos estos medios son inutiles, practicará el de los castigos, pero por grados, dexando aún esperanzas de el perdon, reservandolos para las culpas mayores, y para los delitos graves, que no se pueden dissimular.

Comparen un Maestro de tal prudencia, y moderacion con otro aspero, colerico, violento, como Orbilio, á quien Horacio su Discipulo apellidaba *Plagofus* aquel á quien Ciceron havia fiado la crianza de sus hijos, tan colerico, que llegaba á ser furioso. Este era un liberto de quien hacía mucho aprecio Ciceron, y á quien havia dado toda su confianza. *Dionysius quidem mihi in amoribus est. Pueri autem aiunt eum FURENTER IRASCI. Sed homo, nec doctior, nec sanctor fieri potest.* Cierto que no encuentro en esto, ni el juicio, ni la prudencia de Ciceron. Preocupado en favor de este liberto, se muestra insensible á las reconvenciones que le hacían, como si tal defecto se

pudiesse ocultar con la ciencia, y suplirse con la circunstancia de hombre de bien: *Sed homo nec doctior, nec sanctor fieri potest.* Bien desengañado quedó despues quando le vendió este infame, y perfido esclavo.

¿Qual de los dos Maestros merece mas estimacion, pregunta Seneca? ¿El que con sabios consejos, y con motivos de honor se aplica á corregir á sus Discipulos, ó el que por algunas lecciones mal sabidas, y otros defectillos semejantes, los despedaza á azotes? ¿Si se intentasse adiestrar de esta manera un cavallo, y domarle á fuerza de latigazos, no sería el modo de hacerle espantadizo, fogoso, y rebelde? Un Picador diestro sabe reducirle acariciandolo con mano alagueña. ¿Pues por qué se han de tratar á los hombres con mas aspereza que á las bestias?

II. Reglas que se han de observar en los castigos.

1. Es cierto, que si desde el principio se acostumbra á los Niños á la sumision, y obediencia por la rigida crianza de los Padres, y Maestros, cuidando de no aflojar en esta firmeza, hasta que se les hayan como familiarizado el temor, y el respeto, y no se conozca en su obediencia, y sumision sombra alguna de violencia, será venturosa costumbre, que tomada desde la mas tierna edad, podrá evitarles muchos castigos. Lo que comunmente obliga á recurrir á este extremo, procede de la ciega indulgencia, que se les concedió al principio, haciendo despues casi incorregibles sus defectos, porque se ha descuidado el remedio en el tiempo en que se debia haver puesto.

2. Nada importa tanto como el buen discernimiento de las faltas que merecen castigo, y las que requieren dissimulo. En el numero de estas cuento yo todas las que suceden por inadvertencia, y por ignorancia, y no pueden ser efectos de la malicia, y de una mala inclinacion, siendo solo las de la voluntad las que nos hacen culpables. Passeándose un dia Augusto con un Oficial, les salió al encuentro un Javalí, á cuya vis-

ta quedo tan espantado el Oficial, que echó á correr dexando expuesta, por librarse él, la persona del Emperador. Notable yerro! Pero Augusto examinandole por parte de la intencion, hizo chiste del successo: *Rem non minimi periculli, quia tamen fraus aberat in jocum vertit.*

Pongo en la misma Classe todas las faltas que nacen de ligereza, y de niñez, que el tiempo, y la edad corregirán indefectiblemente. Tampoco creo se haya de usar los azotes, por las faltas en que pueden incurrir los Niños, aprendiendo á leer, á escribir, ó danzar, ni en las lenguas Latina, Griega, y las demás, sino en ciertos casos de que tratáremos despues. Otras mortificaciones ha de haver para las faltas en que no se reconoce, ni mala disposicion de animo, ni deseo de exonerarse del yugo de la autoridad.

3. Es gran parte del merito de los Maestros saber imaginar diferentes especies, y grados de castigos para corregir á sus Discipulos. De los Maestros pende el que formen un concepto de verguenza, y oprobio de mil cosas, que en sí mismas son indiferentes, y los tengan por castigos, mediante la idéa que han concebido de ellas. Escuelas conozco yo, adonde uno de los mayores, y mas sensibles castigos, para los que han dado algun motivo, es obligarles á que se sienten en banco separado, y con el sombrero puesto, quando entra alguna persona de distincion. Es mortificacion grande para ellos estar en aquella humilde postura, quando los demás están en pie, y descubiertos. Otras muchas penitencias semejantes se pueden inventar. He citado este exemplo para probar, que todo pende de la industria del Maestro. Niños de distinguido nacimiento ha havido, á quienes solo la aprehension de que se les haría andar sin zapatos, los contenía en el respeto como á otros, amenazandoles con el azote.

4. El unico vicio, que á mi parecer merece un trato rígido, es la obstinacion en el mal, quando es voluntaria, determinada, y notoria. No se ha de dár este nombre á faltas de ligereza, é inconstancia, en que los

Niños naturalmente olvidadizos, y mudables, pueden caer con frecuencia sin que se pueda inferir, que nacen de un animo viciado. Supongo, que un Niño ha dicho una mentira. Si esta la dixo poseído de algun fuerte temor, es menos la culpa, y solo merece una suave reprehension. Mas si es voluntaria, deliberada, y sobstenida con altivez, yá es culpa verdadera, y digna de castigo. Creeré no obstante, que sería mejor no usar el castigo de los azotes por la primera vez, debiendo de ser este el ultimo extremo para los Niños. ¿Deshereda por ventura á su hijo, dice Seneca, un Padre de juicio por una primera culpa, aunque sea muy grave? No por cierto. Antes pone en uso todos los medios conducentes para hacerle bolver en sí, y corregirle si puede su perversa inclinacion, y solo quando desespera del remedio, y vé apurada su paciencia, es quando llega á prorrumpir en tan doloroso extremo. La misma regla debe seguir á proporcion un Maestro.

5. Lo mismo digo de la indocilidad, y desobediencia, quando se halla sobstenida de la obstinacion, y acompañada de un ayre de menosprecio, y rebeldía.

6. Hay otra especie de obstinacion, en quanto al estudio, la que se puede llamar porfia de pereza, que regularmente mortifica mucho á los Maestros, quando los Niños no quieren aprender si no se les obliga por fuerza. Confieso que no hay trabajo mas embarazoso, ni de mas difícil manejo, que unos genios assi, y mas si se les junta á la pereza, la insensibilidad como suele suceder. Entonces si que necessita un Maestro de toda su prudencia, é industria para hacer el estudio, quando no amable, á lo menos soportable á su Discipulo, mezclando la fuerza con la dulzura, las amenazas con las promessas, y los castigos con los premios. Empleados todos estos medios, si no se ha logrado el fruto, se puede passar al castigo; pero sin continuarle todos los dias, porque de esta manera llegaría á ser peor el remedio, que el mal.

7. Quando se ha juzgado necessario el castigo, hay tiempo, y modo de executarlo.

Las enfermedades del alma, deben curarse á lo menos, con tanta destreza, é industria, como las del cuerpo. No hay para este cosa mas peligrosa, que un remedio intempestivo, aplicado sin tiempo. El Medico prudente espera, que el enfermo se halle en estado de poderle sufrir, observa, y aprovecha el instante favorable.

Sea, pues, la primera regla, no castigar á un Niño en el mismo instante de la culpa por no exasperarle, ni darle motivo á que cometa otras, apurando su paciencia; se le ha de dár tiempo para que se recapacite, vuelva en sí, conozca su culpa, y al mismo tiempo la justicia, y necesidad del castigo, disponiendole assi para que se aproveche de el.

El Maestro por su parte nunca debe castigarle con passion, ni con colera, y menos si la culpa es contra su persona, como sería una falta de respeto, ó alguna palabra ofensiva. Ha de tener presente el bello dicho de Socrates á un esclavo, que le havia disgustado. *Te trataria como mereces, si no me sintiesse ayrado.* Deseable sería, que todas las personas, que tienen autoridad sobre otros, fuessen semejantes á las leyes, que castigan sin alteracion, sin ira, y por solo el motivo del bien público, y de la justicia. Por poca alteracion que haya en el semblante, ó en la voz del Maestro, la percibe luego el Discipulo, y conoce que no es el zelo de la obligacion, sino el impetu de la passion, la que ha encendido este ardor, y esto basta para que se pierda todo el fruto del castigo; porque aunque chiquitos no ignoran los Niños, que solo la razon tiene derecho de corregir.

Debiendo practicarse pocas veces el castigo, se han de emplear todos los medios para que sea util. Representadle por exemplo al Niño quanto haveis hecho para no llegar á este extremo. Mostraos affigido de veros obligado á ello contra vuestra voluntad. Hablad con otros en su presencia, sobre la infelicidad de aquellos, que faltando á la razon, y al honor, son dignos de castigo. Cercenad algo de las acostumbradas demonstraciones de cariño, hasta que conoz-

cais, que necessita de consuelo. Executad el castigo en público, ó en secreto, segun lo juzgareis mas util al Niño, ó para avergonzarle, ó para darle á entender, que le ahorrarais esta confusion. Reservad para ultimo remedio la pública verguenza. Valeos algunas veces de alguna persona racional, que vaya á consolar al Niño, que le diga lo que vos mismo no deveis decirle; que le cure del empacho: que le disponga á solicitar vuestra gracia: y á quien el Niño en sus disgustos pueda descubrir su pecho, con diversa libertad, que lo haría en vuestra presencia. Procurad sobre todo, que no parezca que pretendéis de él mas sumisiones que las justas, y debidas, Portaos de manera, que el mismo Niño se dé la sentencia, y no os quede que hacer mas, que dulcificar la pena que el habrá aceptado. Cada uno debe emplear las reglas generales, segun las necesidades particulares que ocurrieren.

Si el Niño, á quien se castiga, es insensible al honor, y á la verguenza, es preciso que sea fuerte el primer castigo que se execute, para que el dolor haga en él una tan viva, y permanente impression, que le contenga á lo menos el temor por falta de otro mas noble motivo.

No necesito advertir, que las bofetadas, los golpes, y otros tratamientos semejantes, son absolutamente prohibidos á los Maestros. No han de castigar, sino para corregir, y la passion no corrige. Preguntémos á nosotros mismos, si á sangre fria, y sin alteracion se dá una bofetada á un Niño. La ira, que de su naturaleza es vicio, ¿podrá ser remedio oportuno para curar los vicios ajenos?

ARTICULO VI.

De las reprehensiones.

Esta materia no es menos importante, que la de los castigos, porque es su uso mas frecuente; y sus resultas pueden ser tambien peligrosas. Me parece, que para que sean utiles las reprehensiones, se han de considerar principalmente tres cosas: el motivo, el tiempo, y el modo de hacerlas.

1. *Motivo de reprehension.*

Es defecto muy comun usar de las reprehensiones por las faltas mas ligeras, que son casi inevitables en los Niños. Esto las quita toda su fuerza, y las hace perder todo su fruto. Porque en acostubrandose, las aprecian poco, y aún hacen burla de ellas. Tenga presente lo que dixé arriba con Quintiliano, que la amonestacion frecuente es medio para evitar los castigos: *Quo sapius monuerit, hoc rarius castigabit*. Pero notése la diferencia, que hay de amonestaciones, á reprehensiones. Las primeras mas parecen insinuaciones de amigo, que autoridades de Maestro. Ván acompañadas de una dulzura, que las hace agradables, y nada molestas, aunque se repitan á menudo. Las segundas siempre ofenden el amor propio, porque se hacen regularmente con ademán sério, y por esso se han de resservar para las faltas mas graves, y practicarse menos.

2. *Tiempos, y lugar de las reprehensiones.*

La prudencia del Maestro está en estudiar diligente, y esperar atento el instante favorable, en que el animo de sus Discipulos esté dispuesto para aprovechar de la correccion. Esto es lo que con tanta elegancia llama Virgilio: *Molles additus, mollissima fandi tempora*, y en que hace consistir la destreza de un Negociante: *Quis rebus dexter modus*.

No reprehendais nunca al Niño, dice Mons. de Fenelon, ni en su primer movimiento, ni en el vuestro, si lo executais en el vuestro, conocerá que obrais con passion, y prontitud, y no por razon, y cariño, y perdereis sin remedio vuestra autoridad. Si le corregis en su primer movimiento, no tiene entonces bastante libertad de animo para conocer, y confessar su culpa, vencer su passion, y conocer la importancia de vuestros consejos, y le exponéis á que os pierda el respeto debido; Mostradle siempre que os poseeis: en vuestra paciencia lo conocerá él muy bien. Esperad el instante, aunque sea muchos dias, para aplicar con oportunidad la correccion.

¿Qué pensariamos (pregunta Mons. Ni-

cole, hablando de la obligacion de la correccion fraterna) qué se diria de un Cirujano, que para curar un tumor, fuesse á sorprender al que le tiene, dandole una puñalada á la parte dolorida, y esto sin haver puesto antes los remedios preparativos para madurar el tumor, y disponer el enfermo á una operacion tan dolorosa? Con razon diriamos que era un imprudente, y un ignorante. Facil es aplicar el final á la materia que trato.

3. *Modo de dár las reprehensiones.*

El mismo Mons. Nicole, y en el mismo parrafo, expone la dificultad de las reprehensiones, y correcciones. Esta consiste, dice, en que se trata de abrir los ojos á los que no quieren vér, y combatir al amor proprio, en lo que le es mas apreciable, y sensible, en que nunca cede sin mucha fuerza, y larga resistencia. Amase cada uno á sí mismo tal qual es, y quiere tener razon para ello; por esso procura justificar sus defectos con varios colores engañosos. Con que no nos puede causar admiracion, que el hombre lleve á mal el que le contradigan, y condenen, pues á su tiempo mismo se acomete á su razon engañada, y á su corazon viciado.

Este es el fundamento de las precauciones, y extratagemas, que requiere la correccion, y de las reprehensiones. Nada ha de tener el Maestro, que pueda impedir el fruto. Ha de procurar no agriar el enojo del Discipulo con la aspereza de las palabras, su colera con exageraciones, ni su soberbia con señales de desprecio.

No se han de oprimir los Niños con una multitud de reprehensiones, que les quiten la esperanza de poder enmendarse. Conviendria no decirles su culpa, sin añadirles algun medio de vencerla, porque la correccion seca es capaz de afligir, y desalentar.

Tambien se ha de evitar el dár motivo al Niño para que imagine prevencion en el Maestro, para que no tenga lugar de disculpar assi sus defectos, atribuyendo á preocupacion las amonestaciones, que se le hacen.

Tampoco se ha de dár lugar á que crea que se hacen por algun motivo reservado de interés, ó de pasion, ni otro alguno mas que el de su aprovechamiento.

Hay ocasiones, dice Ciceron, en que es preciso alzar la voz, y servirse de terminos mas fuertes para corregir, pero esto debe ser en lances furiosos, asi como los Medicos no usan de ciertos remedios, sino en casos extremos; y aún entonces se ha poner cuidado en que no tengan nada de duro, ni de ofensivo las correcciones, aunque fuertes, que no tenga parte en ellas la colera, que solo sirve para echarlo todo á perder, y que conozca el Niño, que si se usan algunos terminos mas asperos, es unicamente para su bien, y con dolor del Maestro.

Quando las reprehensiones obligan á un Niño á confessar ingenuamente su culpa, á desear le hagan conocer sus yerros, y admitir con docilidad los consejos que se le dán, y se puede presumir que han logrado todo el buen sucesso que debia esperarse. Es haver hecho gran progresso, tener el deseo de hacerle. Es señal segura de una sólida mudanza, abrir los ojos sobre las imperfecciones, que no se havian conocido aún, como es motivo de mucha esperanza, quando el enfermo empieza á sentir su mal.

Niños hay de tan lindo genio, y con un natural tan precioso, y tan docil, que basta decirles lo que han de hacer, y que sin cansarse con largas lecciones el Maestro, á la primera señal abrazan lo bueno, y lo honesto, y se entregan á ello sin reserva: *rapatia virtutis ingenia*. Parece que hay en ellos unas centellas ocultas de todas las virtudes, que para manifestarse, y arder, solo necessitan de un ligero soplo, y una simple advertencia. De estos genios hay pocos, y estos, casi no necesitan de guía.

Otros hay que en realidad tienen buen fondo; pero con un ingenio, que parece al principio negado á la instruccion, sea por falta de desembarazo, ó de inteligencia, ó sea por haverse criado en una total ig-

norancia de sus obligaciones, han contraído muchas malas costumbres, que son como unas manchas difíciles de quitar. Para estos genios es necesario el Maestro, y este logrará casi siempre vencer estos defectos, si emplea para ello mucha dulzura y paciencia.

ARTICULO VII.

Hablar en razón á los Niños. Excitarles por motivos de honor. Hacer uso de las alabanzas, premios y alhagos.

He insinuado ya estos medios, que han de ser los mas frecuentes, y son siempre los mas eficaces.

Llamo hablar razon á los Niños, obrar siempre sin passion, y sin que sea por humor, darles razon de la conducta, que se observa con ellos. Se han de buscar dice Mr. de Fenelon, todos los medios de aficionar los Niños á las cosas que se pretenden de ellos. Si teneis que proponerles alguna que sea desagradable, darles á entender, que al trabajo se seguirá luego el gusto, explicadles siempre la utilidad de las cosas, que les estais enseñando: mostradles su práctica en lo respectivo al comercio de la vida humana, y á las obligaciones de sus diferentes estados. Esto es, les direis, para ponerlos en estado de gobernaros con acierto en lo que executareis algun dia; es para formaros el juicio; es para acostumbraros á discernir bien todos los negocios de la vida. Se les ha de mostrar siempre un fin sólido, y agradable, que los anime en el trabajo, sin intentar jamás sujetarlos á él con una seca, y absoluta autoridad.

Si se trata de castigo, ó de reprehension, es menester hacerlos jueces de su propia causa, haciendoles patente, y palpable la necesidad de esta conducta, y preguntarles si les parece, que sea posible obrar de otra manera. He quedado pasmado en algunas ocasiones, (en que la justa, aunque desagradable severidad del castigo, ó de una reprehension pública podia irritar, y alborotar los Estudiantes) de vér la impresion que hacia en ellos la quenta, que yo les daba de

mi conducta, y como se sentenciaban á sí mismos, y convenian, que no podia tratarlos de otra suerte. A la mayor parte de los Jovenes, que he governado, debo hacerles esta justicia, confessando aqui, que casi siempre los he hallado racionales, aunque no sin defectos. Los Niños son capaces de entender razon mucho antes de lo que pensamos, y quieren ser tratados como gentes racionales desde la edad mas tierna. Se ha de mantener en ellos aquella buena opinion, y sentimientos de honor, de que se precian, sirviendose de eso mismo en quanto es posible, como de medio universal para atraerlos al fin, que se intenta.

Son tambien muy inclinados á la alabanza. Es menester aprovecharse de esta flaqueza, procurando hacerla virtud en ellos. Si nunca se les alaba quando obran bien, se arriesga el desalentarlos. Aunque son temibles las alabanzas, por razon de la vanidad, no obstante se han de practicar con moderacion para animarlos. Porque de todos los motivos propios para persuadir á un alma racional, no hay otro mas poderoso que el del honor, y el de la verguenza; y todo se ha conseguido, si se logra imprimir estos sentimientos en el animo de los Jovenes. Se complacen mucho de ser estimados, y alabados particularmente de sus Padres, Parientes, y Maestros. Si estos los acarician, y los alaban quando obran bien, y los miran con tibieza, y desprecio quando hacen mal, haciendole una ley de portarse siempre de essa suerte con ellos; estas demonstraciones les harán muchisima mayor fuerza que todas las amenazas, y castigos.

Dos cosas se han de observar en esta práctica para que sea util. Primeramente quando los Padres, ó Maestros están descontentos de un Niño, y le manifiestan enojo, es menester que todos le traten del mismo modo, y que no encuentren abrigo, ni en las caricias de los criados, ni de los amigos de la Casa: Porque viendose assi generalmente despreciados por sus defectos, concibe horror de ellos, y se vence. En segundo lugar, quando está declarado el disgusto de los Parientes, ó Maestros, cuidar

mucho (contra lo que se acostumbra de ordinario,) de no mostrar poco despues la misma serenidad de semblante, ni acariciar al Niño, porque de lo contrario se haria á esta conducta, viendo que las reprehensiones son como un nublado de poca duracion. No se han de bolver á admitir inmediatamente en gracia, sino hacersela desear, y diferir el perdon hasta que su aplicacion, y enmienda haya probado su arrepentimiento.

No son materia despreciable para los Niños los premios, y aunque ni estos, ni las alabanzas, hayan de ser el motivo principal, que los mueva á obrar bien, sin embargo pueden uno, y otro ser muy util, y servir de estimulo á la virtud. ¿Será poca ventaja para ellos, que sepan, y entiendan, que ganan de todos modos quando obran bien, y que su interés igualmente, que su obligacion les pone en el empeño de executar fielmente lo que se pide de ellos en el estudio, y en la conducta?

Quales hayan de ser estos premios, tenemos que tratar ahora. Una regla fixa en este punto, (y que regularmente se observa poco) es, que no se han de ofrecer con la idéa de premio, ni los adornos, ni el buen vestido, ni las golosinas, ni otras cosas de este genero. La razon claramente lo dice. Si se les prometen estas cosas como premios, se les hace creer, que son buenas, y deseables, y assi se les inspira estimacion de lo mismo que deben menospreciar. Lo mismo digo del dinero, cuyo deseo es tanto mas peligroso, quanto es mas general, y vá en aumento con la edad, sino es que pudiendo ser empleado en buenos usos, puede tambien estimarse, como instrumento de virtud, y medio de hacer buenas obras, que es la idéa que les han de dár de él. He conocido á muchos Jovenes, que de su motu proprio repartian su dinero en tres partes destinando, la uná para los pobres, la otra para comprar libros, y la tercera para sus diversiones.

Se pueden premiar los Niños con juguetes inocentes, mezclados de alguna industria, con paseos, en que no sea infructuosa la conservacion, con regalitos que sean es-

pecie de premio, como son imagenes, ó estampas, libros bien encuadernados, con la vista de cosas exquisitas, y curiosas en las Artes, y Facultades, como por exemplo las Fabricas de los Tapices, de los Crystales, de Imprenta, y otras muchas cosas á este tenor. La industria de los Padres, y Maestros consiste en idear tales premios, en variarlos, en hacerlos desear, esperar, y apreciar, guardando siempre cierto orden, y empezando por los mas simples, cuya duracion se ha de alargar todo el tiempo que sea posible. Pero generalmente se les ha de cumplir exactamente lo prometido, y hacer punto de honra, y obligacion indispensable executar-lo assi.

ARTICULO X (I)

Hacer el estudio amable.

Este es uno de los puntos mas importantes en materia de educacion, y es al mismo tiempo, uno de los mas dificultosos. La prueba es, que entre los muchos Maestros, que por otra parte tienen gran merito, son muy pocos los que se encuentran, que tengan la dicha de hacer el estudio amable á sus Discipulos.

El acierto en este punto pende mucho de las primeras impresiones; y la principal atencion de los Maestros, encargados de enseñar los primeros elementos, ha de estar en hacer que el Niño incapáz aun por su poca edad de tener amor al estudio, á lo menos no llegue desde luego á aborrecerle, temiendo que la amargura de los principios le siga en la edad mas adelantada. Para esto es preciso, dice Quintiliano, que el estudio le sirva, como de diversion, que se le hagan preguntas muy faciles, que se le anime con la alabanza, que le ocasione lisonja, y satisfaccion propria, agradandose de haver aprendido algo. A veces se enseñará á otro lo que él rehusa de aprender para excitarle por la emulacion, se propondrán algunas questiones ligeras, en que se le dé á entender, que él ha prevalecto, y tambien se le

(i) De la primera parte del sexto libro, págs. 341-348 del tomo IV de la obra reseñada.

cebará con alguno de aquellos premios á que es inclinada la poca edad.

Pero el gran secreto, prosigue Quintiliano, para que tengan amor al estudio los Discipulos es, que el Maestro, sepa hacerle amar de ellos: siendo assi, le oyen con gusto, se hacen dóciles, procuran complacerle, toman con alegria sus lecciones, admiten de buena gana sus consejos, y correcciones, aprecian sus alabanzas, y se esfuerzan para merecer su cariño, y amistad, á cumplir exactamente con su obligacion.

Hay en los Niños, como en todos los hombres, un fondo natural de curiosidad, quiero decir, un deseo de conocer, y saber, que se puede aprovechar, para hacerles amable el estudio. Como todo es nuevo para ellos, hacen sus questiones, inquieten, y preguntan el nombre, y el uso de quanto se les ofrece á la vista. Se les ha de responder sin mostrar pena, ni enfado, alabar su curiosidad, satisfacerla con respuestas claras, y distintas, no dandoselas nunca, ni engañosas, ni ilusorias, porque despues lo conocen, y se enfadan.

En toda ciencia, y arte tienen algo de seco, y desabrido los primeros rudimentos. Por esso es muy importante abreviar, y facilitar los de las lenguas, que enseñan á los Jovenes, y dulcificar su amargura con quanto pueda contribuir á hacerlo mas agradable.

*Pueris dant crustula blandi.
Doctores, elementa velint ut discere prima.*

Por la misma razon creo, que el metodo de empezar por la explicacion de los Autores, es mejor, que el hacer componer themas; por ser este mas penoso, y mas enfadoso, y por lo tanto ocasiona á los Niños mas correcciones, y castigos.

Quando se crian en particular, usa el Maestro habil, y atento de todos los medios posibles para hacerles agradable el estudio. Mide su tiempo: estudia su gusto: consulta su genio: junta al trabajo la diversion: parece dexarlo á su eleccion: no hace regla fixa del estudio: excita á veces su deseo con negarse, y suspenderlo, ó interrumpirle:

y en una palabra, toma mil formas, é inventa otros tantos artificios para conseguir su intento.

En un Colegio es casi impracticable esta conducta; porque en una Aula comun, y en una numerosa Classe, la disciplina, y el buen orden requieren que se siga una regla uniforme, y que todos la observen exactamente, y esto es lo que hace su gobierno dificil. Mucha prudencia, y destreza necesita un Maestro para empuñar, y gobernar las riendas de tantos, y tan diversos genios, los unos vivos, é impetuosos, los otros tardos, y flematicos, aquellos que se han de contener, estos á quienes se ha de afloxar la rienda, para dirigir, vuelvo á decir, á un tiempo todos estos animos, de manera que haga, sin embargo de su gran diferencia, que todos caminen de concierto, y lleguen todos al mismo fin. No se puede negar, que en materia de educacion, esto es lo que requiere mas habilidad, y mas prudencia.

Esto solo se puede conseguir en fuerza de mucha prudencia, dulzura, razon, moderacion, sosiego, y paciencia. Nunca se ha de perder de vista aquel gran principio, que el estudio pende de la voluntad, la qual no sufre violencia: *Studium discendi, voluntate, quæ cogi non potest, constat.* Bien se puede violentar el cuerpo, hacer que se esté el Discipulo contra su voluntad á su mesa, doblarle el trabajo por castigo, precisarle á que cumpla la taréa que le impusieron, y privarle para esto de el juego, y recreacion. ¿Será por ventura estudiar, trabajar assi como un galeote? ¿Y qué se logrará con este modo de estudio, sino el aborrecimiento de los Libros, de las Ciencias, y de los Maestros, y no pocas veces para todo el tiempo de la vida? Por esto pues es necesario ganarles la voluntad: esta solo se gana con la dulzura, con el cariño, con la persuasion, y sobre todo con el atractivo de el gusto.

Como nacemos perezosos, enemigos del trabajo, y aun mucho mas de la sugesion, no es estraño, que viendo un Joven de una parte todo gustos en la diversion, y de la otra todo trabajos en el estudio, abrace con

ardor lo primero, y tenga repugnancia á lo segundo. La habilidad del Maestro consiste en sembrar el estudio de tales gracias, que encuentre el Discipulo satisfacciones en él. Mucho pueden contribuir á este fin los juegos, y recreaciones. De esto trataremos en el Articulo siguiente.

ARTICULO XI.

Conceder descanso, y recreacion á los Jovenes.

Muchas razones obligan á conceder descanso, y recreacion á los Niños. La principal es el cuidado de su salud, que debe set primero, que el de la ciencia. Nada le es mas contraria, que una aplicacion excessiva y continua, que insensiblemente gasta, y debilita los organos, que son muy tiernos en esta edad, é incapaces de tolerar grandes esfuerzos. Esto me dá motivo para advertir, y encargar á los Padres, que no insten demasiado á sus hijos al estudio en los primeros años, y desconfien de la lisonjera satisfaccion de verlos lucir antes de tiempo. Porque á mas de que estos anticipados frutos rara vez llegan á maduréz, y que estos progressos adelantados, se parecen á aquellas semillas que se echan en la superficie de la tierra, que luego brotan; pero sin raíces: nada es mas perjudicial para la salud de los Niños, que estos tempranos esfuerzos, aunque por entonces no se conozca el mal efecto.

Si son nocivos al cuerpo, no son menos peligrosos para el entendimiento, que se apura, y embota con la aplicacion continua, pudiendo compararse con la tierra, que para conservar su fuerza, y vigor, necessita de una alternativa arreglada de trabajo, y de descanso.

A mas de que (por la tercera razon, de que yá he tratado) despues de haver descansado algo, buelven los Niños con mas alegría, y mas gusto al estudio, dandoles este corto descanso nuevo aliento para proseguir, como por el contrario los enfada, y despecha la violencia.

Añado con Quintiliano, y no me lo ne-

garán los Niños, que una inclinacion moderada, á los juegos no puede desagradar en ellos, porque es regularmente señal de tener viveza. En efecto ¿qué ardor se puede esperar para el estudio de un Niño, que en aquella edad, naturalmente vivo, y alegre, está siempre triste, mustio, é indiferente aún para jugar, y divertirse?

Pero en esto, como en todo, hay un prudente medio que guardar, y consiste en no negarles la diversion, porque no tomen fastidio al estudio, ni concedersela con exceso para que no se acostumbren á la ociosidad.

Alguna atencion merece la eleccion sobre este punto. No hay que fatigarse mucho en procurarles diversiones, ellos mismos inventarán bastantes. Bastará dexarlos con libertad, observandolos sin sugesion para moderarlos quando se acaloren con demasia.

Las diversiones de que mas gustan, y que mas les conviene, son aquellas en que se agita el cuerpo. Con ir, y venir de una á otra parte, están ellos contentos. Una pelota, un volante, una peonza les agrada mucho, como tambien el correr, y pasear.

Hay juegos de industria, en que se junta la instruccion á la diversion, y se pueden practicar á veces, quando el cuerpo está menos dispuesto á moverse, ó quando el temporal, y la estacion no les permite salir de casa.

Supuesto que el juego sirve para descanso á los Jovenes, no sé si se les han de permitir aquellos, que piden casi igual aplicacion que el estudio. Jacobo I, Rey de la Gran Bretaña, en la Instruccion, que dexó á su hijo para reynar con acierto, entre los muchos consejos que le dá sobre el juego, le prohibe el del Agedrez, por la razon de que mas es estudio, que recreacion.

Con justa razon se deben prohibir á los Jovenes los juegos de embite, tan de moda en el mundo, como lo son los de los Naypes, y de los Dados. Afrenta es de nuestro siglo, que unas personas racionales no sepan passar algunas horas en conversacion, sin tener la baraja en la mano. Dichosos los Jovenes, que llevan del Colegio la ignorancia,

y desprecio de todos estos juegos, y le conservan siempre.

En materia de educacion es principio general, y que no se puede sobradamente encargar á los Padres, y Maestros conserven á los Niños en la aficion de las cosas sencillas. No se necessitan grandes prevenciones para alimentarlos, ni grandes diversiones para recrearlos. Se pierde el temperamento del alma, ássi como el del gusto con la solicitud de los placeres vivos, y picantes; y como el uso de los manjares exquisitos, hace insipidos, y fastidiosos á los que se comen regularmente. Assi las grandes conmociones del alma causan tedio, y enfado, para los que de ordinario acostumbra la Juventud.

Padres hay, dice Mr. de Fenelon, por otra parte muy bien intencionados, que llevan consigo á sus hijos á los Teatros públicos. Dicen, que mezclando assi el veneno con el alimento saludable, les dán una buena educacion, y la juzgarian triste, y rigurosa, si no permitiese esta mezcla de bien, y de mal. Poco conocimiento del entendimiento humano se necessita para no conocer, que esta especie de diversiones no puede dexar de engendrar en los Jovenes aborrecimiento á la vida séria, y ocupada, á que están destinados, y ser causa de que tengan por enfadosos, é insoportables las diversiones simples, é inocentes.

La segunda parte de dicho libro está principalmente dedicada á la educacion y enseñanza en los internados, asunto de que apenas tratan los libros de Pedagogía publicados en lengua castellana; pero la doctrina de Rollin sobre esta materia está ya necesitada de importantes rectificaciones por el progreso natural de las ciencias físicas y por algunas doctrinas pedagógicas modernas, dignas de atención y aplauso.

Los artículos y capitulos de mayor interés pedagógico de esta segunda parte de la obra reseñada son los siguientes:

ARTICULO IV (1).

De la Educacion.

Entiendo baxo este nombre, ó voz, el cuidado particular que se pone en formar las modales, y el caracter de los Jovenes, en que hago consistir gran parte de la educacion.

Este cuidado ha de ser en el cuerpo, y en el alma, y el Rector ha de velar en la cultura, y perfeccion de uno, y otro.

Al aseo, y buena gracia se puede reducir todo lo concerniente al cuerpo. En quanto al aseo: La mejor regla que puedo dár, es copiar á la letra el Estatuto, y Reglamento de la Universidad sobre el asunto. "Han de cuidar los Maestros, que sus Discipulos "no tengan en su exterior nada sucio, roto, "ni manchado, ni sean descorteses en su "trato; que su modo de vestir sea honesto, "y tengan el cuidado de peynarse, y lavarse "cada dia. Porque no solo se les ha de dár "el buen gusto á la Literatura, y Ciencias, "sino tambien enseñanza en la politica, y "trato de gentes, tan necessario para la so- "ciedad, y comercio de la vida civil. No se "ha de permitir vanidad, y fausto en los "vestidos, ni que afecten arte, y compostu- "ra en sus peynados, como se está en el "mundo. No puede ser mejor el Reglamento que prohíbe los dos extremos, que son igualmente viciosos. No se ha de permitir á los Estudiantes, que se compongan con afectacion, y mucho menos, que hagan los Petimetres para distinguirse de los demás.

El garbo de los Jovenes consiste en presentarse bien, en tener un despejo modesto, un andar ayroso con naturaleza, en saber hacer con gracia una cortesía, y saberse mantener en unas posturas decentes, y bien parecidas. Para esto son muy utiles los Maestros de baylar hasta cierto punto; y aún Quintiliano aprueba, que se haga algun uso de sus lecciones. *Ne illos quidem reprehendendos putem, qui paulum etiam palestricis vacaverint.* Este estudio solo se ha de limitar á lo necesario, como queda

(1) Págs. 373-380 del tomo cuarto.

dicho. *Ut recta sint brachia ne indocta rustica vemanus, ne flatus indecorus, ne quæ in proferendis pedibus inscitia, ne caput oculique ab aliæ corporis inclinatione dissideant.*

Hablé en otra parte de la urbanidad, en que tiene parte el cuerpo, y el entendimiento. Porque lo esencial de esta qualidad consiste, en no amarse demasiado, ni atribuirselo todo á sí mismo, en evitar de hacer, ni oír cosa que pueda ofender á los demás, en solicitar ocasiones de servirles, sabiendo anteponer las conveniencias ajenas, á los deseos propios. Sobre esto han de velar con particularidad los Maestros, exercitandolos en la práctica de estas maximas, siendo muy facil de adquirir la de esta urbanidad, pues con tres meses de uso del mundo, se imponen en todo lo que es necesario en él.

Lá grande, y principalissima aplicacion de un Rector, (y lo mismo se entiende con todos los demás Maestros con proporcion) consiste en hacer un estudio particular, para descubrir, y conocer el genio, y humor de los Jovenes, lo que puede servirles de mucha utilidad. No se puede en esta parte adelantar mucho con las instrucciones publicas pero sí con las conversaciones particulares, en que se manifiestan, hablando con libertad, y declarando sus penas, y en que tambien se les enseña á conocerse á sí mismos, á no sentir que les hablen de sus defectos, á que sean ellos los primeros que los descubran, y los confiesen de buena fé, á buscar los medios de corregirse, y pedir para esso los consejos del Maestro, y á venir de tiempo en tiempo, á darle quenta del aprovechamiento que hayan hecho.

Supongamos, por exemplo, que sea la soberbia, y vanidad el caracter dominante de un Joven. Habla de sí muchas veces, y siempre con estimacion, y complacencia. En todas ocasiones hace alarde de su nobleza, y linage, de las dignidades de sus parientes, de sus riquezas, de la magnificencia de sus equipages, de sus muebles, de su mesa, mirando á todos los demás con menosprecio. No es poco comun este vicio en los Jovenes, y tal vez se encuentra en aquellos, cuyos Pa-

dres no tienen mas merito, que el de haver juntado grandes caudales.

Por poco cuidadoso que sea un Rector en su Colegio, conocerá muy bien el genio de este Joven. En alguna visita que este le haga, despues de los discursos preliminares, que á veces duran algun tiempo para disponer la conversacion á cosa mas seria, la hará recaer sobre lo que concierne al proceder de este Joven. Si con las preguntas que se le hace, viene él mismo á reconocer su defecto dominante, confessandole ingenuamente, se le ha de manifestar mucho contento, alabar su sinceridad, y darle á entender, que un vicio confessado, y reconocido, está yá medio corregido. Si no le confiesa, como puede suceder por disimulacion, ó de buena fe, se procurará insensiblemente darsele á conocer con sucessos acaecidos, que se le cita, sin reconvençiones, ni aspereza, por el sentimiento de sus Maestros, y el testimonio de sus compañeros. Se le puede dexar á veces algun tiempo para que lo reflexione con madurez. Quando, en fin, empieza á conocer su vicio, se procura darle á conocer su deformidad, y ridiculéz, y como el mismo amor proprio bien entendido debería apartarnos del, y en lugar de la estimacion que solicitamos con vanas ostentaciones, nos atraemos el desprecio, y aborrecimiento. Se le propondrá el exemplo de algun compañero, que sin embargo de su ilustre nacimiento, y merito, es humilde, y modesto al qual aman, y estiman todos. Despues de haverle dado á conocer su dolencia, se le propone los remedios, que son, no hablar en adelante de sí, ni de su familia, ni de sus parientes, ni de sus riquezas, ó dignidades, no estimarse en mas que otros, no menospreciar á ninguno, y hablar ventajosamente de sus compañeros. Se le manda bolver passados unos quince dias. Se toman entre tanto informes de los Maestros en todo lo respectivo á aquel Joven, y despues se procura sacarselo por su misma confession, como si se ignorasse enteramente, y por poco progreso, y mudanza que se encuentre, se le alaba, y se le anima, exortandole á que continúe siempre de mejor á mejor.

Supongo, por segundo exemplo, que un Joven habrá faltado al respeto, y á la sugestion de su Maestro, que habrá rehusado obedecerle, y aún se habrá propassado á decirle alguna palabra insolente, persistiendo en su porfia. El Maestro en lugar de castigarle luego, como podría justamente, se ha de contentar con manifestarle su disgusto, remitiendo el castigo para otro tiempo. No bolviendo en sí el Joven, ni reconociendo su culpa, se le avisa de todo al Rector. Este le llama, y le obliga á que le cuente quanto ha passado, examina si es veridica su relacion. Al mismo Joven hace testigo, y juez en su propia causa. Le pregunta si un Discipulo no debe estar sujeto á su Maestro: si no, debe responderle con respeto, aún cuando creyese no haver faltado: y quanto mas culpable será, si el Maestro tiene toda la razon de su parte? Podrá subsistir un Colegio si se tolera tal exemplar? ¿Pende del Maestro, ó del Rector dexarlo sin castigo, y podrá executarlo en conciencia? Assi se conduce por grados á un Joven á que se sentencie él mismo, á que reconozca que ha merecido ser castigado, á dár satisfaccion al Maestro, y á sujetarse á quanto le manden. Pero el Maestro entonces, contentandose con la submission, le perdonará con gusto la pena. Con una conducta tan prudente se le hace saludable la culpa al Discipulo, y viene á tener mas amor, y mas respeto que nunca á sus Maestros, en lugar de que un castigo executado prontamente le havria quizás indispuerto para siempre contra ellos.

En estas ocasiones le es muy necessaria al Maestro cierta habilidad, que consiste en saber manejar los genios, tomarles suavemente el tino, sin adelantarse á mas de lo preciso, y guiarles con diferentes preguntas, dirigidas al termino á que se quiere traerlos. Este era el maravilloso arte de Socrates, como se vé en todos los Dialogos en que le hace hablar Platon. Otro exemplo admirable se halla en la Cyropedia de Xenofonte, tambien Discipulo de Socrates, que puede servir de modelo á los Maestros para estos generos de conversaciones de que tratamos. Haviendose sublevado el Rey de Ar-

menia contra Astiages, Rey de los Medos, marchó contra el Cyro, quien inmediatamente le hizo prisionero, y haviendole hecho comparecer en la Assamblea con sus mugeres, y sus hijos, empezó ante todo, encargandole, que le respondiese la verdad. Entonces el Rey de Armenia, llevado de una en otra proposicion, vino á confessar temblando, que havia quebrantado el tratado injustamente, y que merecia ser despojado de sus bienes, de su Reyno, y aún de su vida. Pero Cyro haviendole, contra toda su esperanza, restablecido en todos sus derechos, se labró en él un amigo, cuya fidelidad, y agradecimiento, fueron inviolables. Es parrafo dilatado; pero tan primoroso, que merece ser leído con atencion.

Buelvo al Rector. Mucho bien puede hacer en estas familiares conversaciones, en que los Estudiantes le hablan con franqueza, como á un buen amigo. El tiempo de la recreacion se puede á veces emplear en ellas. Quando los Jovenes estiman, y aman á su Rector, no encuentran repugnancia en descubrirse con él, este por su parte se ha de portar de manera, y con un secreto tan inviolable, que nunca tengan motivo de arrepentirse. La mayor aplicacion ha de ser con los grandes, porque están mas en estado de aprovechar, y tienen mas necesidad de consejos. Los dos años de Filosofia, despues de los quales suelen regularmente determinar la carrera que han de seguir, parecen naturalmente destinados para examinar su vocacion. Es la accion mas importante de la vida, la que suele decidir de la felicidad temporal, y de la salvacion eterna, y la que casi siempre queda abandonada en una edad incapaz de gobernarse por sí, y poco dispuesta á pedir consejo.

Antes de concluir este Artículo debo añadir, que los Rectores están en estado, y quizás en la obligacion de hacer á los Estudiantes externos parte de estos mismos beneficios, que hacen á los Pensionistas, porque á su cuidado está fiada toda la Juventud de su Colegio. Quando un Regente advierte, que empieza á descaminarse algun Estudiante, podrá informar de ello al Rector;

este lo llamará á su aposento, y le dará los consejos necesarios para bolverle á encaminar á su obligacion.

ARTICULO IV (1).

De los Estudios que han de hacer los Maestros.

Lo que dixé de las Composiciones, y Acciones públicas, tiene mucho brillante en lo exterior; pero no es esta la obligacion essencial de un Regente, pues consiste en la instruccion sólida, que debe á sus Discipulos. Para darla con acierto, necessita de mucho estudio, y aplicacion. Las Clases, aún las menores, requieren cierta extension de erudicion, que solo se adquiere con la lectura, á mas de que por lo comun no se limita un professor á ella, y assi debe ponerse en estado de passar á las Clases superiores.

El primer estudio de un Regente ha de ser el concerniente á las materias que enseña, y á los Autores que explica. Assi por exemplo, no es permitido á un Gramatico ignorar lo que escribieron los Antiguos sobre la Gramatica, y mucho menos lo que nos dexaron los Señores de Port-Royal. Un Professor de Rethorica debe haver bebido en las fuentes mismas, y haver estudiado á fondo los Antiguos Rethoricos, Griegos, y Latinos. No porque deba, ni el uno, ni el otro oprimir con multitud de preceptos á sus discipulos, sino que para poder elegir, es necesario saberlos todos; y un Maestro habil, que junta el discernimiento á la capacidad, saca de sus lecturas un gran socorro para instruir á sus Discipulos.

Lo mismo digo en quanto á los Autores. Los mas faciles tienen su obscuridad. Un Regente necessita haver visto á todos los Interpretes, ó á lo menos aquellos mas estimados de los Autores que explica. Verdad es, que en ellos se encuentran, entre muchas anotaciones sólidas, bastantes cosas

bien inútiles: pero él sabrá entresacar lo conveniente, y no enseñar á sus Discipulos mas de lo que es acomodado á su edad, y alcances.

A mas del estudio de la Classe, debe un Regente hacer su caudal de erudicion, como conviene á todo hombre literato. Debe familiarizarse con el Griego, no ignorar la Historia, y no le ha de assustar el estudio de todos estos conocimientos. Es increíble quanto le adelantan al fin del año una, ó dos horas, empleadas regularmente cada dia en estos estudios. Solo necessita tener un buen animo para empezar, y juntarse, si es possible, con otro compañero aplicado, y de buena intencion, para conferenciar entre los dos sobre los Autores, que huvieren visto separadamente: no leer cosa sobre que no hagan extractos, notando lo concerniente á diferentes materias, Eloquencia, Poesía, Historia, y Antigüedades. Acuerdome haver leído tiempo hace de esta manera todas las vidas de Plutarco, con un amigo habil, y de excelente gusto. Cada semana dedicabamos una tarde para nuestra conferencia, que haciamos, paseandonos quando el tiempo lo permitia. Observabase de una, y otra parte lo que se havia encontrado de mas notable, y mas primoroso. Cada uno proponia sus dificultades, y no pocas veces nos admirabamos de haver passado con tanta ligereza sobre unos passages, que creíamos haver comprehendido facilmente, y que en efecto no haviamos entendido. No sé que haya cosa mas agradable para personas discretas, y que se pican de Literatura, como este genero de paseos, y Conferencias.

Tiempo ha, que en semejantes Conferencias, que se tenian una vez en la semana en el Colegio de Beauvais, adonde á veces concurrían algunos Professores de otros Colegios, se leyó todo Tito-Livio; y aunque no era larga cada Session, porque se tenia despues del estudio de la tarde, sin embargo se halló acabado el Autor, y concluido el trabajo de algunos años. Mr. Crevier, Regente entonces de la segunda Classe en el Colegio de Beauvais,

(1) Del capitulo II de la segunda parte del libro sexto de la obra reseñada, págs. 436-440.

y ahora de Rethorica, llevaba la pluma, y tenia el cargo de hacer las Notas para darlas despues al público en una nueva Edicion del Autor. Poco ha que salieron los dos primeros Tomos, y les seguirán otros, que están yá prontos: creo que darán gran gusto.

Para hacer este genero de estudios, es cierto que es menester tener alguna porcion de Libros, y no puedo dexar de encargar mucho á los Professores, que procuren tener una pequeña Librería, mas, ó menos grande, segun su necessidad, y segun sus medios. La liberalidad del Rey en el establecimiento de la institucion gratuita de todos nuestros Colegios, nos ha puesto en estado, y se puede decir en la obligacion de hacer este gasto, que es absolutamente necessario para nuestra profession, como lo son los instrumentos en cada facultad para los Artifices. Alcibiades, habiendo visto á un Maestro, que no tenia ninguna de las Obras de Homero, no pudo contenerse de darle una bofetada, y lo trató de ignorante, y de hombre que no podia sacar sino Discipulos ignorantes. ¿No se podrá tambien decir lo mismo de un Professor, que estuviesse sin Libros?

Mal se compone tener gusto á las letras, y no tener Libros, que son el consuelo de un hombre entendido; y sobre todo en la vejez, con mucha elegancia lo dice Ciceron en una Carta á su Amigo Attico, en la qual le suplica de reservarle su Biblioteca, destinando para esta compra parte de sus rentas. *Bibliothecam tuam cave cuiquam despondeas, quamvis acrem amatorem inveneris: nam ego omnes meas vindemiolas eo reservo, ut illud subsidium senectuti parem.* En otra Carta manifiesta, que esta adquisicion pondrá el colmo á sus deseos, y le hará el hombre mas feliz de este mundo. *Noli desperare fore, ut libros tuos facere possim meos. Quod si assequor, supero Crassum divitiis; atque omnium agros, lucos, prata contemno.*

Al mismo tiempo que estoy escribiendo esto, tengo noticia, que á impulsos del mismo deseo, y gusto de Ciceron, no recela

cierto Professor tomar un censo de mil y seiscientos reales para adquirir, y apropiarse la Librería de uno de sus contemporaneos, que murio poco hace en la Universidad, y que havia hecho muy buen uso de sus libros. Deseo que muchos imiten el exemplo de el uno, y del otro.

Estamos todos muy interesados en avivar entre nosotros, ó por decirlo mejor, en conservar este gusto de ciencia, y de erudicion, que ha reynado siempre en la Universidad, animandonos con noble emulacion la memoria de aquellos hombres insignes, que tanto la han honrado, y cuyos nombres son tan conocidos, y logran tanta veneracion en todo el Imperio de la Literatura: Budeo, Turnebo, Ramos, Lambino, Mureto, Buchanano, Passeracio, Casaubono, todos Professores de la Universidad, ó del Colegio Real.

Este gusto á las bellas Letras, y á los Libros, ha procurado á la Francia tantos célebres Impressores, que han exaltado á la Imprenta, hasta el mas soberano grado de la perfeccion. No puedo dexar de insertar aqui lo que se halla en Mr. Baillet, en quanto á los famosos Estefanos, que hicieron su nombre inmortal, no solo por la limpieza, y primor de sus caractéres Hebreos, Griegos, y Romanos; sino tambien por su exactitud sin exemplar, por su habilidad, y por su gran desinterés, que les hizo preferir la utilidad del público á la suya propia.

Sabida es, dice este Autor, la bella economia de la Casa de Roberto Estevan. No admitia en su Imprenta Oficiales, que no estuviessen instruidos en el Griego, y en el Latin, y que no fuessen capaces de ser Maestros en otras partes. Tenia criados, y criadas, á quienes era prohibido, assi como á todos los Oficiales de la Imprenta, hablar otra lengua que la Latina. Su muger, y su hija la entendian muy bien: estaban de acuerdo con todos los criados de no hablar otra lengua: de manera, que en los almacenes, quartos, tienda, cocina; y en una palabra, desde el techo hasta el sotano, todos hablaban Latin en casa de

Roberto Estevan. Tenia de ordinario este generoso Impressor en su casa diez hombres de letras, todos de Países estrangeros, con el oficio de Correctores de sus impresiones. No contento con su propia aplicacion en corregir todas las pruebas que salian de sus Prensas, exponia en público hojas impressas, y no tiradas, y ofrecia premios á los que encontrassen erratas en ellas.

No havia cosa mas admirable, que la Oficina de este célebre Impressor, por el zelo, por el ardor, por el gusto de los Libros, y de la Ciencias, por la aplicacion, y exactitud en cumplir con sus obligaciones, por el desinterés, por la nobleza de animo, y de sentimientos, y por el amor del bien público. Sin el temor de perjudicar á nuestro estado, podemos proponernos la imitacion de tan bello modelo. Este ha sido el fin, que me ha movido á renovar aqui la memoria de tan digno sugeto, esperando que el Lector disimule esta breve digression.

ARTICULO V.

Aplicacion de algunas reglas particulares al gobierno interior de las Classes.

Nada he dicho en esta Obra, que no se practique de ordinario en las Classes, á excepcion de dos Articulos, concernientes á el estudio de la lengua vulgar, y de la Historia, en lo qual desearia, que se empleasse mas tiempo, y mas cuidado que se acostumbra. En el estudio de la Historia comprehendo el de la Geografia, Cronologia, Fabula, y Antigüedades. Repetidas veces se ofrece hablar de esto en las Classes; pero por lo regular no enseñan de un modo seguido, y arreglado por principios, y por metodo.

Conviene en que estos estudios hacen una parte importante de la educacion de la Juventud, y que les son absolutamente necesarias, ó á lo menos de gran utilidad; pero se duda, que puedan entrar en el plan de las Classes, en que la multiplicidad de materias que se enseñan, no dexan vacío alguno; veo que es cosa dificil, pero no la creo absolutamente imposible.

Primeramente, en quanto á la lengua vulgar puede bastar media hora de estudio dos, ó tres veces á la semana, porque se vá continuando en toda la carrera de las Classes. Hasta que se componga un Libro para el uso de los Estudiantes, en que se encierren las reglas mas necessarias de la Gramatica, y las principales observaciones de Mr. de Vaugelas, del Padre Bouhours, &c. Sobre la Lengua Francesa podrán contentarse los Maestros con explicar de palabra á sus Discipulos las unas, y las otras, y de hacer su aplicacion á algun bello passage de algun Libro. Quince, ó veinte reglas, y observaciones bastarian para todo un año.

La Historia se pudiera distribuir del modo siguiente. Las del Antiguo, y Nuevo Testamento serian para las tres primeras Classes, sexta, quinta, y quarta. La Fabula, y Antigüedades para la tercera. La Historia Griega para la segunda. La Historia Romana, hasta los Emperadores, para la Rethorica. Finalmente la Historia de los Emperadores para la Filosofia.

No digo yo, que todas estas Historias se hayan de explicar á los Jovenes en las Classes, requiere esto muy largo tiempo, y será absolutamente imposible. Lo que yo desearia es, que todos los dias se les diese cierta taréa para leerla en sus casas, y que se les hiciesse dar cuenta de ella de tiempo en tiempo en la Classe. Para esto sería necesario tener Libros compuestos expressamente para ellos.

Tenemos dos de estos libros muy excelentes, para la Historia Sagrada; el Cathecismo Historico de Mr. Fleuri, que puede servir en la sexta, y el Compendio del Testamento Antiguo, impresso poco ha, del qual hablan con gran elogio los Diarios de Paris, y de Trevoux. Este ultimo puede servir para la quinta, y quarta Classe. El primero es un Epitome sucinto, compuesto de intento para los Jovenes, y acomodado al alcance de los mas débiles. El otro es mucho mas extenso, y contiene lo mas primoroso, y notable en el Antiguo Testamento, assi en lo concerniente á los sucessos, como lo que mira á los sentimientos, y maximas. El Autor le ha aña-

dido excelentes reflexiones, de que nos ha dado yá 3 Tomos.

Entre estas dos Historias se podría insertar otra, cuyo título es, *Epitome de la Historia Sagrada*. En Dialogo, que es menos succinta, que la de Mr. Fleuri, y menos difusa que la de Mr. Mesengui. Está formada con cuidado, y contiene muchas reflexiones muy utiles.

Desearia, que nos diessen tambien sobre la Fabula algun breve Tratado proprio, para manejo de los Jovenes. Entretanto puede servir el del Padre Gautruche, ó del Padre Jouvenci. Hablé yá de cierto Epitome de las Antigüedades Romanas, impresso el año 1706. El qual pudiera servir hasta que salga otro mas extenso.

Lo que mas falta nos hace es una Historia Griega, y una Romana, compuestas expressamente para los Jovenes. Me hallo empeñado con el público para la primera, y la voy á trabajar con todo cuidado. Otros podrán poner su mira, y aplicacion en la Historia Romana. Entretanto se puede usar de la Historia Universal de Mr. de Meaux, que es á la verdad un Compendio muy breve para los sucessos; pero queda esta brevedad ventajosamente compensada con las excelentes reflexiones, que se hallan en el mismo volumen. Otro Compendio ay de la Historia Romana, traducido del Inglés por Lorenzo Echard, que es muy bueno en lo que contiene. La Historia de las reboleciones de la Republica Romana, por el Abate Vertot, y de la del Triunvirato, pueden bastar á los Jovenes para darles una justa idéa de los ultimos tiempos de la Republica.

Sería un trabajo muy util, y á mi parecer muy facil, el compendiar lo que nos dexó Mr. de Tillemont sobre la Historia de los Emperadores Romanos. En ella se encuentran ilustres exemplos de virtudes muy excelentes, y modelos perfectos del modo de gobernar los Pueblos. Esta lectura convendria mucho á los Filósofos, y los prepararia, tanto para el estudio de la Theologia, como para el de el Derecho. De esta manera poseerian los Jovenes una suficiente noticia

de la Historia Antigua, y estarian bien preparados para estudiar la moderna.

Con solo la exposicion, que acabo de hacer, convendrán todos sin duda, que seria muy conveniente la execucion de este Plán, y se conoce, que unos Jovenes instruidos de esta suerte llevarian del Colegio innumerables noticias utiles, y agradables, que serian muy provechosas para toda la vida. Tratemos, pues, de examinar si es, ó no practicable este Plán. Pareceme que es muy facil reducirlo á práctica del modo propuesto. Solo pido á los Professores, que señalen todos los días á sus Discipulos cierta taréa, y les prescriban determinado numero de hojas, que lean en los Libros de Historia, que supongo tienen entre manos, y les hagan dár razon de quando en quando de esta leyenda, que puede ser de media hora cada día. Bien sé, que muchos podrán emplear mal este tiempo, y que esto mismo se experimenta en todos los demás estudios: pero como este es mucho mas agradable se puede esperar, que la mayor parte se dedicarán con gusto á él, principalmente si se procura ponerlo en punto de honra, haciendole entrar en los Exercicios públicos, proponiendo premios para los que se distingan en él, y empleando todos los medios, que la industria sabe sugerir á un Maestro habil, y zeloso.

La Cronologia es naturalmente anexa á la Historia, y no hay cosa mas facil, ni mas breve, que dár á los Jovenes una idéa general, con la que conozcan, en qué tiempo, con poca diferencia, acaecieron los sucesos que leen, que es quanto se les puede pedir. Tampoco se ha de omitir de hacerles conocer por mayor el Autor que se les explica, las principales circunstancias de su vida, y el tiempo en que vivió. Un día, estando yó explicando en el Colegio Real el passage, en que Quintiliano habla de los Historiadores Griegos, me preguntó un Joven ¿por qué no se hacía entre ellos memoria de Plutarco? Aunque le havian explicado muchas vidas, havian omitido enseñarle el tiempo, y baxo qué Emperadores havia vivido Plutarco, y por esso hizo esta pregunta.



En quanto á la Geografía, del mismo modo se puede enseñar á los Jovenes, sin que esta instruccion les cueste, ni mucho tiempo, ni mucho trabajo. El mas simple, y mas acomodado metodo, que con mas facilidad se imprime en la memoria, y que mas distintamente fixa en ella los sucessos Historicos, es ser exacto, á medida que en la explicacion del Autor se encuentra con una Ciudad, un Rio, una Isla, á mostrarse en el Mapa. Siguiendo á un General de Exército en sus Expediciones como un Annibal, un Scipion, un Pompeyo, un Cesar, un Alexandro, tendran los Jovenes ocasion de repassar todos los Lugares memorables del Universo, y de gravar para siempre en su memoria la série de los sucesos, y la situacion de las Ciudades. En estando algo hechos á esta práctica, será muy fácil enseñarles los grados de longitud, y latitud, y todo lo concerniente á la esfera. Tambien es muy conveniente, para enseñarles la Geographía moderna, hacer que lean algunas veces la Gaceta en su casa, y que muestren en el Mapa los diferentes lugares, que se mencionan en ella. Todo esto no es estudio, y no obstante se les enseña la Geografía de un modo mas permanente, que con todas las lecciones arregladas, que se les dá en toda forma.

Lo que digo aquí supone, que los Jovenes tienen en su quarto Mapas de Geografía: y es lo que nunca les ha de faltar. No sé si sería imposible ponerlas tambien en todas las Classes. Bastaría tener un Mapamundi Universal con Mapas del Imperio Romano, de la Grecia, del Assia Menor, y otras semejantes. No sería grande el gasto, y pudiera recaer en los Estudiantes, porque sería preciso renovar estos Mapas de tiempo en tiempo. Tengo entendido, que en algunos Colegios se ha puesto yá en uso esta práctica, y con acertado sucesso. Se le podrían tambien añadir dos Tablas Chronologicas, una que llegasse hasta Jesu-Christo, y otra hasta nuestro tiempo.

Proponiendo estos diferentes estudios, no por esso pretendo se hayan de descuidar en el de la Lengua Latina, ni el de la

Griega. Facilmente, sino me engaño, se puede conciliar él todo junto.' Lo que debe prevalecer en las Classes es la explicacion. Quisiera sobre todo, que nunca faltasse la del Autor Griego, y que se le dedicasse cada dia media hora. Poco es, pero empleando este tiempo con regularidad, se conoce muy bien al cabo del año. Lo que pide menos tiempo es el recitar las lecciones, porque en esto aprovechan menos los Estudiantes. Un quarto de hora bastará á mi parecer, y mas en las Classes menos numerosas, quando las lecciones se dán dos veces al dia, y que se gasta largo tiempo el Sabado en repetir todas las de la semana.

La atencion de un Maestro, zeloso del bien de sus Discipulos, y sabiamente avariento del tiempo, sabrá enseñarles á aprovechar todos los instantes con tal economía, que encontrará suficiente para todos los Estudios de que he tratado.

CAPITULO III (I).

De la obligacion de los Padres.

Quintiliano dá principio á la obligacion de los Padres desde el instante mismo del nacimiento de sus hijos, por la diligencia con que quiere que les busquen Amas, y de que pongan cerca de ellos criados, cuya prudencia, y buenas costumbres les sea conocidas, y pretende despues una atencion continua en apartar de ellos todo lo que sea capaz de alterar, en algun modo, su inocencia, y en no decir, ni hacer cosa en su presencia, que pueda inspirarles principios perniciosos, ó darles mal exemplo.

Lo concerniente á los Padres en la materia que tratamos, es lo primero en la eleccion de un Maestro, y de un Colegio, en caso que tomen el partido de embiar á él sus hijos. Quintiliano nos manifiesta esta duplicada obligacion en dos palabras, que nada dexan que apetecer, ni que añadir. Quiere que elijan por Maestro un hombre de una virtud consumada: *Præceptorem eligere sanctissimum quemque, cujus rei præcipua*

(1) De dicha segunda parte. Págs. 447-465.

prudentialibus cura est; y por Colegio aquel donde reyna una exacta, y regular disciplina: *Et disciplinam quæ maximè severa fuerit.*

Plinio el Joven, en una de sus cartas, en que indica á una señora para su hijo á un Professor de Rethorica, le dá en esta materia admirables consejos, que propriamente conciernen á la eleccion de Colegio, y de Regente, como en el passage citado de Quintiliano, y pueden tambien aplicarse en quanto al Preceptor, Es passage muy bueno, que merece referirse en toda su extension.

"El secreto de poner á vuestro hijo en estado de poder caminar dignamente sobre las huellas de sus ascendientes, es darle una buena guía, que sepa mostrarle las sendas de las Ciencias, y del honor: importa mucho hacer buena eleccion de esta guía. Hasta aquí la edad tierna de vuestro hijo os le ha hecho mantener á vuestro lado, y baxo la conducta de Preceptores, y en vuestra casa, donde los peligros son mucho menores, aunque suponemos, que los haya. Oy se trata de embiarlo á Escuelas públicas, es menester elegir un Professor de Eloquencia, en cuya Aula haya seguridad de que reyna una exacta disciplina, y sobre todo una gran modestia, y pureza de costumbres. Porque entre otras ventajas, que este Niño recibió de la naturaleza, y de la fortuna, tiene la de una singular hermosura: y esto mas os empeña en tan fragil, y peligrosa edad, á darle un Maestro, que no solamente le sirva de Preceptor, sino tambien de guía, y de guardia.

"No conozco á ninguno mas proprio para cumplir con estas obligaciones, que Julio Genitor. Le amo, y la amistad, que le professo, no engaña mi juicio, á quien debe su principio. Es hombre grave, é irreprehensible: rigido, y serio en sus modales, y quizás con algun exceso, si se consulta la licencia de estos tiempos. Como el talento de la eloquencia es ventaja exterior, que se manifiesta, y se hace sentir, por deis, respecto á su eloquencia, ateneros al testimonio del publico. No digo lo mismo en quanto á las qualidades del alma: que

"tiene senos ocultos, y casi impenetrables; y en esto salgo por fiador de Genitor. Vuestro hijo no le oírà decir cosa alguna, de que no pueda aprovecharse: nada aprenderá de él, que fuera mejor que la ignorasse. No cuidará menos que vos, y yo de ponerle continuamente á los ojos los retratos, y las virtudes de sus Abuelos, y de darle á conocer perfectamente el peso, que trás sí arrastran, y le imponen sus brillantes apellidos. No os detengais, pues, en resolveros á entregarle á un Maestro, que, desde luego, le formará en las buenas costumbres, y despues en la eloquencia, que nunca se aprende bien sin ellas. A Dios.

No basta elegir buen Colegio. Para lograr todo el fruto, que puede esperarse, es necessario, que los Padres visiten á menudo al Rector, á los Regentes, y á los Preceptores, para informarse de la conducta de sus hijos, y de sus progressos en el estudio; que les den luces de su genio, é inclinaciones, que ellos conocen mejor que otro alguno: que tomen de acuerdo las medidas para corregir sus defectos: que apoyen su autoridad á los Maestros; que convengan con ellos sobre el modo de gobernarse en los premios, en las alabanzas, en las reprehensiones, y en los castigos. No se puede ponderar bastante la utilidad, que trae á los hijos esta buena inteligencia de los Padres con los Maestros.

En la hermosa Satyra, en que manifiesta Horacio su vivo reconocimiento á las fatigas extraordinarias, que en su educacion tuvo su Padre, no omite de observar, que havia tenido cuidado de vér á menudo sus Maestros, atribuyendo en parte á esta atencion la felicidad, que tuvo de haver vivido, no solamente exento de los desordenes regulares á la juventud, sino tambien de haver apartado de si hasta sus mas ligeras sospechas.

*Atqui si vitis mediocribus ac mea paucis
Mendosa est natura, alicui recta...
Causa fuit pater his...*

*Ipse mihi custos incorruptissimus omnes
Circum Doctores aderat. Quid multa? Pu-
[dicum
Qui primus virtutis honos, servavit ab omni
Non solum factu, verum opprobrio quoque
[turpi.*

Es muy culpable, dice Plutarco, en los Padres de creerse absolutamente descargados del cuidado de velar sobre sus hijos, por haverlos entregado á Maestros, y no pensar en asegurarse con sus propios ojos, y oídos del progreso, que hacen en la virtud, y en el estudio. A mas que le está mal á un Padre, en negocio tan importante, y que le toca tan de cerca, confiarse ciegamente á la buena fee de personas estrañas, que entre los Antiguos eran por la mayor parte Esclavos, ó Libertos; es constante, prosigue el mismo Autor, que este cuidado de un Padre de informarse de quando en quando, y hacerse dár cuenta de los estudios, y conducta de su hijo, puede servir al mismo tiempo, para hacer más exactos, y puntuales á los Estudiantes, y al Maestro en cumplir con sus respectivas obligaciones. A este assunto aplica un Proverbio, que dice: Que el ojo del amo engorda al cavallo.

Con ser tan justo, y tan facil el cumplimiento de esta obligacion, no obstante son pocos los Padres, que lo executan. Yá dexan de velar en la conducta de sus hijos, quando se hallan mayores, y han salido del Colegio, y la mayor parte, en este punto, muestran una indiferencia, y un descuido, que apenas se puede comprehender. Muchos la dissimulan con el pretexto de sus negocios, y ocupaciones, como sino fuesse la mas importante de todas la buena crianza de sus hijos, y como si la calidad de Padre debiesse borrarse nunca con la de Magistrado, y hombre público.

Advierte Platon, que es defecto muy comun entre los que están ocupados en el Gobierno del Estado, descuidar de su propia familia; en un Dialogo, cuyo titulo es *Laches*, introduce á dos sugetos de los mas principales de Athenas, que reconocen con

harto dolor, que si han adquirido poco merito, y poca gloria, fue por el descuido de sus Padres, quienes, aunque celebres por sus ilustres acciones en paz, y en guerra totalmente entregados á los negocios ajenos, no havian cuidado de su educacion, y los havian abandonado á su libertad, y á su propia conducta, en la edad en que mas necesitaban que los velassen, y contuviessen. Quiera Dios, que muchos en el dia no tengan justo motivo de igual quexa!

Catón el Censor, aunque ocupado en los mayores negocios del estado, encargado de los mas importantes empleos, y alma de las deliberaciones del Senado, no cayó en este descuido, y quiso servir de Preceptor á su hijo. Paulo Emilio, en medio de sus mayores ocupaciones, hallaba tiempo para asistir á las Conferencias de sus hijos, y animar sus Estudios con su presencia. Buen pago lograron sus fatigas; y la reputacion, que se adquirieron fue justa, y dulce recompensa.

Muy distantes estaban estos grandes hombres de este defecto tan comun al presente, y particularmente entre los grandes Titulos, y Militares, que tienen gran cuidado en decir, y repetir á sus hijos, que no los quieren para Doctores, y que solo los han puesto en el Colegio para que pasen algunos años mientras llegan á la edad de ir á la Academia, ó de entrar en el servicio. Semejantes discursos son capaces de arruinar todo el fruto de los Estudios; porque se dirigen directamente á ahogar, y apagar todo el ardor de emulacion en los Jovenes: en lugar de que deberian los Padres emplear todos sus cuidados en hacer que naciesse, se mantuviesse, y se aumentasse en estimandola en las Classes, la llevarian despues consigo á los empleos, que se les confieren, y se preciarian igualmente de acertar, y de distinguirse en ellos.

Buelvo á la eleccion de Preceptor. En un Tratado que tenemos de Plutarco sobre el modo de criar á la Juventud, quiere que se bueque en los Maestros una vida irreprehensible, un caracter de espiritu racional, un gran fondo de erudicion, y habilidad para

governar, formada sobre una larga experiencia. Amargamente se queja del descuido, ó mas bien de la necesidad de los Padres, que en una eleccion, que regularmente decide de la suerte, y del merito de sus hijos para toda la vida, los entregan al primero que encuentran no mirando mas, que á la recomendacion de personas poco seguras, y á impulsos de una vil avaricia, reparan en el gasto, y juzgan por mejor el Maestro, que les cuesta menos. A este asunto trae una palabra de Aristipo llena de sentido. Sorprehendido un Padre de que le pidiessen mil dragmas, que son dos mil reales, para instruir á su hijo, exclamó: Bueno, á esse precio compraria yo un esclavo. Tendréis dos por uno, replicó el Filosofo, dando á entender á este avariento Padre, que no haría de su hijo mas que un esclavo.

El Poeta Satyrico dá las mismas quejas, y no puede sufrir, que los Padres, haciendo tantos gastos superfluos en edificios, en halajas, equipages, y en la mesa, lo escaseen todo para la educacion de sus hijos.

Hos inter sumptus sefertia Quintiliano.
Ut multum, duo sufficiente. Res nulla mi-
Constabit patri quam filius. [noris

Decía el Filosofo Crates, que havria que rido subir al lugar mas eminente de la Ciudad, para vocear desde allí á los habitantes: "Hombres de poco sesso: ¿qué locura es la vuestra de no pensar mas que en amontonar riquezas, descuidando absolutamente la educacion de vuestros hijos para quienes decis que las amontonaís?"

Bien caro cuesta á veces á los Padres su descuido, y avaricia, quando tienen despues el dolor de vér, que sus hijos abandonados á todo genero de vicios los deshonoran de mil modos, y hacen en un año solo mas gastos para satisfacer sus pasiones, que huvieran hecho sus Padres en diez para procurarles una educacion sólida, y honesta.

No escusen gastos para tener un buen Preceptor, y tengan presente, que el mas noble, y mas saludable uso que pueden hacer del oro, y de la plata, es valerse de ello para comprar hombres de merito en

qualquiera genero que sea; y sobre todo, en lo que toca á la instruccion de sus hijos.

Quando quiso Seneca poner en manos de Neron sus grandes riquezas, que eran ocasion de la embidia, le respondió aquel Principe, que por grandes que pareciessen sus caudales, havia sugetos infinitamente inferiores al merito de Seneca que poseían otros mayores. "Me averguenzo, le dixo, de vér unos Libertos mas ricos que vos, y que siendo el primero en mi estimacion, no seais el mayor en mi Imperio. *"Pudet referre libertinos, qui ditiores spectantur. Unde etiam rubori mihi est, quod præcipuus caritate, nondum omnes fortuna antecellis.* No examino si Neron pensaba como habla aqui: pero lo cierto es, que assi deben pensar los Padres de juicio, y lastimarse de que un Mayordomo, un Secretario, y aún á veces un Portero haga en sus casas mayor fortuna, que el Preceptor de sus hijos.

No se puede negar, que hay Padres, aunque es corto el numero, á quienes no falta nobleza, y generosidad en este punto, y que no contentos con pagar buenos salarios á los Preceptores de sus hijos, se creen aún obligados á asegurarles para toda su vida una racion decente, con que puedan gozar con quietud, y libertad el fruto de sus fatigas. ¿Qué disminucion pueden tener unas crecidas haciendas, como las tienen tantos ricos, porque dén una pension de treinta, cinquenta ó cien doblones mas, ó menos, segun las diferentes circunstancias? Podrá igualarse esto á los servicios de que son premio? Leo siempre con singular gusto el admirable discurso del Joven Tobías, á su Padre, en quanto á la Guia que le havia governado en su viaje, y la memoria que forma de los servicios recibidos del Conductor, cuya grandeza, y numero expone con la misma exactitud, como si el debiera recibir, y no dár, el premio de ellos. "Padre mio, le dice, ¿qué premio podrémos darle, que tenga alguna proporcion con los bienes de que nos ha colmado? Me ha traído, y llevado con

"perfecta salud: él mismo ha ido á recibir
"el dinero de Gavelo; él me hizo conseguir
"la Esposa que tengo; él echó de ella el
"demonio, que la atormentaba, él ha lle-
"nado de gozo á su Padre, y Madre; él
"me libró del pez, que iba á tragarme;
"él os ha hecho vér la luz del Cielo; y
"por él nos vemos llenos de toda especie
"de bienes. ¿Qué podemos, pues, darle, que
"iguale á lo que él ha hecho por nosotros?
"Os ruego, Padre mio, que le supliqueis
"se sirva admitir la mitad de quanto hemos
"traido.

¿Qué nobles pensamientos? no juzga el
Joven Tobías, que hace cosa grande en fa-
vor de su Guia, con tan ventajosa oferta:
antes cree, que recibirá una gracia de él,
de la qual quedará muy honrado si se
digna de admitirla. *Si forte dignabitur me-
dicinam de omnibus, quæ allata sunt, sibi
assumere.* Ved un perfecto modelo para los
Padres, como lo es tambien la descripcion,
que hace de los servicios, que le ha he-
cho su Guia, para los Preceptores, que de-
ben servir de Angeles de Guarda á sus
Discipulos.

No todos los Padres se hallan en dis-
posicion de poder premiar á los Precep-
tores de sus hijos; pero todos están en
estado, y en la obligacion de honrarlos, de
manifestarles siempre gran estimacion, de
atraherles con su conducta la considera-
cion, y el respeto de los hijos, y de toda
la familia. En ella deben ser atendidos, y
respetados, como el mismo Padre: esta es
la idéa que los antiguos querian, que se
tuviesse de un Preceptor.

*Dii majorum umbri tenuem, & sine pondere
[terram...
Qui Preceptorem sancti voluere parentis
Esse loco.*

Aunque para elegir Preceptor deben po-
ner gran atencion todos los Padres, aún
aquellos que no pueden dár mas que li-
mitados salarios: no obstante es menes-
ter, que no lleven el escrúpulo al exceso
en este punto, ni que esperen encontrar
Maestros con todas las calidades, que se-

rian deseables. Nada es mas raro que un
hombre que una en sí todas estas cir-
cunstancias. A los Señores de primera
Classe, y aún á los Principes cuesta gran
trabajo encontrarlos tales. Muchas veces
es preciso confiar la educacion de los hi-
jos á Preceptores mozos, que no tienen
experiencia, y no pueden haver adquirido
mucha erudicion. Pero como tengan una
buena intencion, y docilidad, que no ca-
rezcan de ingenio, y de juicio, que amen
el trabajo, y que sobre todo sean de cos-
tumbres puras, seguros en la Religion, y
virtud, se han de contentar los Padres.
Solo se han de dirigir los tales á personas
doctas, y experimentadas en este genero,
para consultarlos en las ocasiones, y go-
vernarse por sus consejos. Pero lo que
me parece absolutamente necesario, y á
que nunca han de faltar los Padres, es
dando principio por proveer al Maestro
á quien confian sus hijos, de algunos Li-
bros, propios para enseñarles el modo de
que se deben valer para criarlos bien; co-
mo son los de Mr. de Fenelon, de Mr. de
Locke Inglés, y otros semejantes. Desea-
ria que los míos pudiesen serles utiles:
á lo menos este es el fin que tuve, quando
los compuse.

No deben los Padres omitir un pode-
roso medio, que tienen á la mano para
atraer la bendicion de Dios sobre sus hijos,
y es de contribuir mas, ó menos, segun
los medios que tengan, á la manutencion
de algun pobre Estudiante, ayudandole para
que pueda seguir sus estudios. Yo recibí
en otros tiempos este socorro de la libe-
ralidad del yá difunto Ministro Mr. le Pe-
letier. Tuve la fortuna de hallarme en las
mismas Classes, que sus hijos en el Co-
legio de Plesis, y de aprovecharme de la
excelente educacion que les daban. Dispu-
tabales muchas veces los primeros lugares,
y premios; y Mr. le Peletier me premiaba
como á ellos. Puedo decir, que en toda
la carrera de mis estudios ocupó para mí
el lugar de Padre; y despues me mani-
festó siempre una benignidad verdadera-
mente Paternal. No he passado en mi vida

dia, que no me acuerde de esto, y mi agradecimiento se hace tanto mas vivo, quanto mejor conozco la importancia de una buena educacion.

CAPITULO QUARTO.

De la obligacion de los Preceptores.

POCO ME queda que añadir sobre el asunto despues de todo lo que he dicho en las diferentes partes de este Tratado.

Los Preceptores ocupan el lugar de Padres, assi deben adoptarse sus sentimientos, y tener su dulzura, y ternura: pero una dulzura, que no degenera en blandura, y una ternura que sea arreglada por la razon. Nada de lo que harian los Padres por sus hijos debe parecerles despreciable, quiero decir ciertas atenciones, ciertos cuidados de su persona, y de su salud, y particularmente quando son aún muy niños, ó están enfermos. Esta atencion, y estos cuidados agradan mucho á los Padres, y sirve mucho para su quietud.

Por la misma razon, que ocupan el lugar de Padres, no han de mirarse como dueños absolutos de los Niños, ni pretender gobernarles á su arbitrio, y por su capricho, sin dependencia alguna de los Padres, sin consultarlos en nada, y aún tal vez prohibiendo á los Niños con graves penas, de declararlos lo que passa en particular. Los Maestros, que se guian por la razon, y segun las reglas, no necessitan imponer á sus Discipulos este silencio, y este secreto, que tiene algo de odioso, y de tyranico, y del qual, con justa razon, pueden quejarse los Padres. Quando comunicaron su autoridad á los Maestros, no pretendieron despojarse de ella. Nada es mas justo, ni mas racional, que consultarlos en lo concerniente al modo de gobernar sus hijos, obrar en todo de concierto con ellos, tomar sus consejos, entrar en sus miras, y en una palabra tener de una, y otra parte una confianza, y una entera lisura, que dexa la libertad de decirse mutuamente todo lo que se cree,

que puede ser util á los Niños. Supongo que los Padres sean tales, como deben ser, y que nada pretenden contrario á una educacion christiana. Si fuesse lo contrario, los Preceptores, despues de sufrirlo con paciencia, y condescendencia en todo lo que se puede tolerar, tienen el recurso de las amonestaciones suaves, y moderadas. Quando son inutiles solo les queda el partido de despedirse, y dexar un empleo, en que la conciencia, mirada á buenas luces, no les permite continuar en él, mediante no poder cumplir con su obligacion; pero lo deben renunciar con un modo apacible, y cortés, sin manifestar mal humor, y sin romper con los Padres.

Lo que he dicho de la buena inteligencia de los Preceptores con los Padres, se debe tambien entender con el Rector de un Colegio, quando están en él los Niños. A él se le confian en primer lugar: él es quien está encargado de la disciplina del Colegio, tanto en lo publico, como en lo privado: él es responsable de todo lo que passa en el Colegio. Sin la subordinacion dicha no puede estar en estado de cumplir con las obligaciones essenciales del empleo, y calidad de Rector.

Entre las virtudes de un buen Maestro, tienen en primer lugar la vigilancia, y continuacion. No puede esmerarse demasido, como sea sin fatiga, sin violencia, y sin afectacion. El es Angel de Guardia de los Niños. No hay instante, en que no esté encargado de su conducta. Si su ausencia, ó su poca atencion (porque la una equivale á la otra) dá lugar á que el enemigo comun, que sin cessar nos rodéa, les robe el precioso tesoro de su inocencia ¿qué responderá á Jesu Christo, que le pedirá cuenta de sus almas, y le hará cargo de haver sido menos vigilante, para guardarlos, que el Demonio para perderlos? La lastima es, que la mayor parte de los Maestros no se hacen cargo de su obligacion en este punto, hasta que los escarmienta una funesta experiencia, que debieran haver prevenido por una santa, y religiosa solicitud, que hace el caracter

proprio de todo hombre, que está encargado de la conducta de otros. *Qui præst, in sollicitudine.*

El cuidado del Maestro debe extenderse á los Criados, que sirven á los Niños, y no es una de sus menores obligaciones, aunque comunmente es ignorada, ó desatendida. Porque como lo nota Quintiliano, no hay menos peligros, que temer de parte de los Criados viciosos, que de parte de los Condiscipulos, que por lo comun tienen mas crianza, y mas honor. *Næ tutor inter servos malos, quam ingenuos parum modestos, conversatio est.* La regla, pues, será no dexar jamás á un Niño solo con los Criados, á menos de no tener seguridad de su integridad, y de su virtud, porque los hay que merecen ser atendidos de los Padres, y de los Maestros.

Como los Niños, y mas en la corta edad, tienen el genio ligero, y mudable, convendrá que el Maestro no los pierda de vista, aún quando estudian á solas. Su presencia sola contribuye mucho para hacerlos mas atentos, fixando, y reprimiendo su imaginacion; con que se evitan muchas distracciones, y descuidos, que son el origen de las faltas, que hacen en sus composiciones, y dán despues motivo á las reprehensiones, y castigos que el Maestro pudiera haver prevenido por una atencion, mas vigilante, que no incomoda, ni molesta. Esto es lo que insinúa Quintiliano por estas palabras. *Assiduus sit potius, quam immodicus.*

La vigilancia continua no debe parecer difícil en el Colegio donde están los Maestros todo el tiempo de las Classes absolutamente libres; por lo que serian enteramente inexcusables si faltassen á ella, en lugar de que esta misma continuada vigilancia es muy aspera, y muy penosa en las casas particulares, en que el Preceptor está encargado de sus Discipulos todo el dia. A la prudencia de los Padres, y puedo decir tambien á sus intereses, toca suavizar este yugo quanto les sea possible, dexando al Maestro en cada semana una tarde entera con toda libertad, tomando sobre sí

el cuidado de velar en ella sobre sus hijos. No hay robustéz que pueda resistir á tan continua sujecion. Un Maestro necesita respirar, vér á sus Amigos, mantener sus conocimientos, consultar sobre sus Estudios, y sobre las dificultades que se encuentran en la educacion; y en una palabra no estár siempre mano á mano con su discipulo. No se puede ponderar bastante quanto esta condescendencia de parte de los Padres, es propia para animar á los Maestros, y para hacer su zelo mas vivo, y mas vigilante.

He dicho yá, que nunca deben obrar con passion, por humor, ó por capricho. Este es uno de los mayores defectos, en materia de educacion, porque no se oculta á los ojos perspicaces de los Estudiantes, y hace casi inútiles todas las buenas calidades del Maestro, y disminuye mucho de la autoridad de sus consejos, y amonestaciones. Lo peor es, que los que mas se gobiernan por humor, son los que menos lo conocen, que se darian por ofendidos de qualquiera que quisiesse advertirlos, aunque este sería el mayor favor, que les puede hacer un Amigo.

Me avergüenzo de poner aqui ciertos terminos injuriosos, de que se sirven algunos con sus Discipulos, tonto, animal, borrico, majadero, &c. y no lo refriera si no supiesse que andan en boca de algunos Maestros. La razon, la urbanidad, la discrecion ¿acaso les dicta tan ruin language? ¿No vén claramente, que esto solo puede ser efecto, ó de una baxa educacion, ó de una rustiquéz de costumbres, que no sabe de buenas modales, ó de un caracter violento, é iracundo, que no se sabe contener?

A muchos de los que están encargados de la educacion de la Juventud, ha obligado entrar en esta profession el mal estado de sus negocios, y otros por su pobreza, de la qual no se han de avergonzar. El célebre Origenes enseñó Gramatica para ganar con qué vivir, y tuvo la dicha de conservar toda su vida la memoria, y amor de la pobreza en que le dexó su Padre quando murió. Admi-

rable modelo es este para los Maestros. El salario que ganan con sus fatigas es ciertamente muy legitimo, y bien merecido. Quisiera no obstante, que no fuese este el unico, ni el principal objeto, que los empeñase á este empleo; sino que la voluntad de Dios, y el deseo de santificarse fuessen los principales, y primeros motivos. La escasez de los Padres obliga varias veces á los Maestros á que regateen, y disputen sobre el salario. Sería muy deseable, que por una parte la generosidad de los Padres, y por la otra el desinterés de los Maestros, no diessen lugar á estas convenciones, que en mi sentir tienen algo de baxeza, y avaricia. Confíen unos, y otros mas en la Divina Providencia, que nunca falta á los que se entregan á su cuidado.

Si los fines interessados son indignos de un Preceptor verdaderamente Christiano, no lo son menos los de la vanidad, y ambicion. Siempre me ha causado admiracion lo que refiere San Agustin del motivo, que empeñó á Nebridio á encargarse de la instruccion de la Juventud, motivo muy opuesto á los dos defectos dichos. Era este amigo intimo de San Agustin, y havia dexado su Patria, sus haciendas, y su Madre para seguirle á Milán, sin otra razon, que la de ocuparse con su amigo en la averiguacion de la verdad, y de la sabiduría que buscaban los dos con igual ardor. No pudo reusar á sus ruegos, é instancias de entrar en calidad de Teniente de Maestro en casa de Verecundo, que enseñaba las bellas Letras en Milán. No fue el deseo de la ganancia, dice San Agustin, lo que empeñó á Nebridio á tomar este empleo; pues havia encontrado otros mas importantes si huviesse querido; y menos el motivo de la vanidad, y ambicion. Siempre havia huído de darse á conocer á los Grandes del mundo, ambicionando solo la obscuridad de un sossegado retiro en que pudiesse emplear todo su tiempo en el estudio de la sabiduria.

Este exemplo me trae otro á la memoria, nada menos admirable, sobre la educacion de un Joven de muy alta esfera. El Padre lleno de ambicion, no pensaba mas, que en

criar á su hijo en las dignidades del siglo, y la Madre verdaderamente christiana en hacerlo grande en el Cielo. Persuadida de que el medio de conseguirlo, era el de una santa educacion; propuso á un Hermitaño, que sus instancias obligaron á venir á Antiochia, que dexasse su Yermo, y Retiro para encargarse de la crianza de su hijo. Fueron tan vivos, y tan eficaces sus ruegos, (protestandole que él respondería del alma del Joven) que no halló modo de poder escusarse: el suceso correspondió á la esperanza de tan virtuosa Madre. El Joven guiado por tan excelente Preceptor, hizo progressos extraordinarios en las ciencias, y mucho mas en la virtud. Alegre, cortés, afable, y humano con todos, se insinuó con este gracioso exterior en el animo de todos sus compañeros, por cuyo medio ganó á muchos, empeñandoles á que abrazassen la virtud. San Chrisostomo, que fue testigo de vista de este hecho es quien escribió esta Historia; pero con mas extension que yo la refiero.

De estos dos exemplos, con que finalizo este Capitulo, se infiere, y se debe sacar la infalible conclusion de que la virtud es la mas esencial de todas las prendas de un Preceptor, la mas importante, la que se ha de preferir á todas las demás, y la que añade un valor excesivo á todas. Ella inspira á los Maestro un zelo, un ardor, y una actividad para la salvación de sus Discipulos, que les atrahe las bendiciones del Cielo. En otra parte he referido un buen exemplo de este zelo, en la persona de San Agustin, que debe servir de instruccion, y de modelo á todos los Maestros Christianos.

Conclusion de esta Obra (1).

HE LLEGADO por fin á la conclusion de esta Obra. Creo no haverla emprehendido por otro interés, que el del bien público, para ser, si puede, de algun socorro á los Jovenes, y á los que están encargados de su educacion. No ha sido mi intento decir cosa, que pueda causar pena á ninguno de mis Concolegas, ni á otro alguno; con

(1) Págs. 479-480 de la obra reseñada.

todo eso, si contra mi voluntad, y sin advertirlo, me huviere deslizado en algo, les ruego no me lo imputen, y que interpreten á buena parte lo que se me huviere escapado sin mala intencion.

Despues de esta advertencia, solo me resta rogar al que es unico Maestro de los hombres, de quien procede toda luz, y todo don excelente, que dispensa los talentos, y su buen uso á medida de su voluntad, á quien solo pertenece hablar al corazon, igualmente que al entendimiento; rogarle digo, que eche su bendicion á esta Obra, sobre el Autor, sobre los Jovenes, sobre los Padres, las Madres, los Maestros, los Criados; y en una palabra, sobre todos los que están empleados en la educacion de la Juventud, en qualquier lugar, y en qualquier Colegio que estén: y que particularmente se digne derramar abundantemente sus gracias sobre esta Universidad, y sobre todas las demás de el mundo, confirmando, y aumentando mas, y mas, no solamente el gusto de las Ciencias, y de el Estudio, que siempre ha reynado en ellas: pero aún mucho mas el de la virtud, y de la Religion, que ha hecho hasta aqui su mas sólida gloria. *Amen.*

Como se habrá advertido, esta obra de Rollín, no sólo es importante por su contenido pedagógico, sino por el trabajo de erudición que representa.

De esta obra de Rollín se han hecho en francés varias ediciones. La primera es del año 1736 (1) y la última de 1882 (2).

1600. **Romay**, Tomás.

Papel sobre mejor enseñanza de la Gramática Latina en las Escuelas Públicas de la Havana (*sic*).

(1) Rollin Charles.

De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles Lettres, par rapport à l'esprit et au cœur... Nouvelle éd. Paris. Veuve Estienne. 1736-41. Cuatro vols. en 8.º Hay ejemplar en la Biblioteca de la Universidad de Madrid.

(2) Hay ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico de Paris.

(Leido en la Soc. Patriótica. Setbre. de 1794.)

Citado por D. Carlos M. Irelles en su *Ensayo de Bibliografía Cubana en los siglos xvii y xviii*.

1601. **Romero**, Manuel M.

Nociones de Pedagogía cristiana por _____ Director de las Escuelas Normales de Cádiz.

Cádiz. Imprenta de la *Revista médica* á cargo de D. Federico Joly.

1865

6 hs. + 350 + 4 págs.—H. en b.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor y pie de imprenta.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Prólogo, una h. y anv. de otra.—V. en b.—Texto, 1-349.—V. en b.—Índice, 1-3.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1602. **Romero**, Manuel M.

Nociones de Pedagogía cristiana por D. _____ Director que fué de las Escuelas Normales de Cádiz y Director general en Costa-Rica. Segunda edición.

Valencia. Imprenta de Manuel Alubre.

1878

x + 338 págs. + 1 h.—Ant.—V. en b.—Port.—Esta edición es propiedad de su editor.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Prólogo de la 1.ª edición, vii-ix.—V. en b.—Texto, 1-334.—Índice, 335-338.—Extracto de un catálogo general de educación, una h.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

A pesar del título y del espíritu ortodoxo de la obra, limita el autor la educación religiosa á la educación del sentimiento.

Se notan en este volumen errores de Psicología comunes en obras pedagógicas

importados de Francia y repetidos sin examen ni crítica por gran número de personas que en España y América han escrito libros de Pedagogía sin suficiente preparación científica.

1603. **Romero de Quiñones**, Ubaldo

La educación moral de la mujer por _____ [Tres pensamientos en castellano.]

Madrid. Alvarez hermanos, impresores.

1877

246 + 1 h. = Port. — V. en b. — [Dedicatoria.] — V. en b. — Prólogo. — Texto, 9-264. — Índice. — V. en b.

8.º m

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Las ideas fundamentales del autor no son de recibo.

1604. **Romo**, Judas José

Arte de leer el castellano y latín por El Cardenal _____. Segunda edición.

Sevilla. Imprenta de Juan Moyano.

1851

136 págs. = Port. — V. en b. — Texto, 3-136.

8.º

1605. **Romo**, Judas José

Arte de leer el castellano y latín, publicado nuevamente por El Cardenal _____ (dedicado con real licencia) á S. A. R. la Serma. Sra. Infanta Doña María Isabel Francisca, Princesa de Asturias. Tercera edición.

Sevilla. J. M. Geofrin, impresor honorario de la Real Cámara de S. M.

1852

134 págs. = Port. — V. en b. — Texto, 3-134.

Contiene este libro reglas de Metodología aplicables á la enseñanza de la lectura del castellano y del latín.

Este prelado, que llegó á ser Cardenal y Arzobispo de Toledo, dió pruebas en sus opúsculos pedagógicos de su amor á la educación popular, si bien su pluma no se contenía siempre en los límites de la moderación.

1606. **Romo**, Judas José

Colección de los opúsculos sobre las primeras letras, publicados en diferentes épocas por El Cardenal _____. Comprende observaciones sobre la Ortografía castellana, arte de leer castellano y latín; plan ejecutivo para el establecimiento de primeras letras etc. y la exposición hecha á la Real Junta de primera educación, con una censura crítica de la teoría de Vallejo.

Sevilla. Imprenta de Juan Moyano.

1851

78 págs. = Port. — V. en b. — A la posteridad, 3-9. — V. en b. — Observaciones sobre la dificultad de la Ortografía castellana y método de simplificarla. Segunda edición, 11-77. — V. en b.

8.º

1607. **Romo**, Judas José

Colección de los opúsculos sobre las primeras letras, publicados en diferentes épocas por El Cardenal _____. Comprende observaciones sobre la ortografía castellana; arte de leer castellano y latín; plan ejecutivo para el establecimiento de primeras letras etc. y exposición hecha á la real junta de primera educación, con una censura crítica de la teoría de Vallejo.

jo. Dedicado (con real licencia) á S. A. R. la Serma. Sra. Infanta Doña María Isabel Francisca, Princesa de Asturias.

Sevilla. J. M. Geofrin, Impresor honorario de la Real Cámara de S. M.

1852

78 págs.=Port.—V. en b.—A la posteridad, 3-11.—V. en b.—Texto.—Observaciones sobre la dificultad de la Ortografía castellana y método de simplificarla.—Tercera edición, 13-77.—V. en b.

1608. **Romo**, Judas José

Exposición hecha á la Real Junta de primera educación por el Ilmo. Sr. Obispo de Canarias con una censura crítica de la Teoría de la lectura del Sr. D. José Mariano Vallejo, Director de estudios....

Escudo del impresor con su monograma.

Madrid. Por E. Aguado. Impresor de Cámara de S. M.

1835

28 págs. = Port. — V. en b.—Texto, 3-27.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de la Real Academia de la Historia.
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1609. **Romo**, Judas José

Exposición hecha á la Real Junta de primera educación por El Cardenal _____ con una censura crítica de la Teoría de la lectura del Sr. D. José Mariano Vallejo, Director de Estudios, etc. Segunda edición.

Sevilla. Imprenta de Juan Moyano.

1851

24 págs. = Port. — V. en b. — Texto, 3-23.—V. en b.

1610. **Romo**, Judas José

Exposición hecha á la Real Junta de primera educación, con una censura crítica de la Teoría de la lectura del señor D. José Mariano Vallejo, Director de estudios, etc. Tercera edición.

Sevilla. J. M. Geofrin. Impresor honorario de la Real Cámara de S. M.

1852

24 págs.=Port.—V. en b.—Texto, 3-24.

8.º

El autor censura acerbamente en dicha Exposición el Método de lectura de don Mariano Vallejo.

1611. **Romo**, Judas José

Plan ejecutivo para el establecimiento de las escuelas de primeras letras en todas las feligresías, acompañado de un discurso filosófico á S. M. el Sr. D. Fernando VII. Escrito en el año 1816 y publicado en 1820 por el Ilmo. Sr. Don _____ Obispo de Canarias, del Consejo de S. M. etcétera, etc., etc.

Madrid. Imprenta de D. E. Aguado.

1835

4 hs. + 102 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — [Prólogo], 2 hs. — [Discurso], 1-84.— Plan ejecutivo para el establecimiento de las Escuelas de primeras letras, 85 y 86.—Advertencia, 87 y 88.—Reglamento del Plan, 89-101.—V. en b.

16.º m.

Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

1612. **Romo**, Judas José

Plan ejecutivo para el establecimiento de las escuelas de primeras letras en todas las feligresías, acompañado de un dis-

curso filosófico á S. M. D. Fernando VII escrito en el 1816 y publicado en 1820.

Reimpreso en 1835 y nuevamente en ésta tercera edición de

1851

64 págs. = Port.—V. en b.—[Prólogo], 3-5.—
Texto, 6-51.—V. en b.—Advertencia.—V. en b.—
Reglamento del plan, 55-64.

8.º

1613. **Romo**, Judas José

Plan ejecutivo para el establecimiento de las Escuelas de primeras letras en todas las feligresías, acompañado de un discurso filosófico á S. M. el Señor Don Fernando VII. Escrito en el año de 1816 y publicado en 1820.

Reimpreso en 1835, después en la tercera edición de 1851, y ahora en la cuarta de

1852

66 págs. = Port.—V. en b.—[Prólogo], 3-5.—
Texto, 6-54.—Advertencia.—V. en b.—Regla-
mento del Plan, 57-65.—V. en b.

8.º m.

1614. **Rosell**, Alvaro

Biblioteca Gente Nueva. Volumen I. Propaganda Pedagógica. Enseñanza integral, conferencia leída en Sabadell el día 12 de Agosto de 1905 por _____ Adorno de imprenta.

Sabadell. Imprenta y Encuadernaciones de M. Ribera.

1905

44 págs. = Port.—A mis hermanas.—Texto, 3-43.—V. en b.

8.º m.

No tiene otra cosa de original este folleto sino el exponer ideas de educación y enseñanza francamente libertarias y anarquistas.

1615. **Rosell**, Manuel

La Educacion conforme á los principios de la Religion cristiana, leyes y costumbres de la nacion española. En tres libros, dirigidos á los padres de familia: por el Doctor D. _____, Presbítero Capellán de S. M. en la Real Iglesia de San Isidro y Santa María de la Cabeza de Madrid. Con privilegio. En

Madrid. En la Imprenta Real.

1786

Tomo primero: 2 hs. + 324 págs. + 3 hs. = Port.—V. en b.—Texto en latin de San Pablo, á los de Efeso, y otro del Rey Don Alonso el Sabio.—V. en b.—Texto del Libro 1.º, 1-138.—Texto del Libro 2.º, 139-324.—Tabla del primer tomo, 3 hs.

Tomo segundo: 2 hs. + 276 págs. + 2 hs. = Port.—V. en b.—Texto en latin de San Pablo á los de Efeso y otro del Rey Don Alonso el Sabio.—V. en b.—Texto del Libro 3.º, 1-276.—Tabla del segundo tomo, 2 hs.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Requiere este libro detenido estudio, no sólo por su contenido, que hoy es de conocimiento vulgar, sino por ser quizás el primer tratado de educación escrito en castellano.

Muéstrase el autor enterado del problema y le resuelve con arreglo á su criterio, totalmente ortodoxo, dando mucha importancia á la educación física y á la de la voluntad.

Rosell había leído y estudiado el problema en los clásicos griegos y latinos, y conocía también, á contar desde las *Leyes de Partida*, las obras escritas en cas-

tellano que habían dicho algo incidentalmente sobre asuntos pedagógicos.

He aquí algunas conclusiones del libro reseñado, que dan idea de los puntos principales de educación y enseñanza tratados por el autor, el cual dice (1):

No es otro el fin principal de la educación, que el mismo que lo es de todas las acciones del hombre; á saber: su felicidad eterna, á la cual se han de dirigir en todo tiempo los conatos, instrucción, y destinos á que atiende la educación.

Los dos medios generales que la facilitan son: la gracia del Señor, que mediante la oración se consigue, y la aplicación continua á preservar del mal, y á promover el bien por medio de máximas y dictámenes provechosos.

Aunque de todas las cosas criadas, de los sucesos políticos, y de los escritos de los filósofos se puede hacer buen uso, y ser útiles para la educación, la regla indefectible por donde se ha de dirigir, es la revelación divina.

A los padres y madres toca principalmente la educación de sus hijos, debiéndola facilitar por todos los medios, principalmente con el ejemplo. Las madres la han de desempeñar en los primeros años; no sólo alimentándoles con su propia leche, sino fortificándoles é instruyéndoles en el modo posible. Los padres la han de dirigir en todo tiempo; y á ellos compete la instrucción en cuanto sean capaces de desempeñarla; y en lo que no, valiéndose de ayos ó maestros.

No sólo las personas que andan alrededor, y tratan con los niños, han de ser de buenas costumbres y cultas cuanto pueda conseguirse; sino también la casa ha de estar amueblada de modo, que careciendo de objetos y pinturas torpes, instruya con las que presente.

Toda la familia debe conspirar á la buena educación del niño; y para que se mantenga en vigor la disciplina, debe el pa-

dre establecer bien y conservar la autoridad en ella.

El objeto principal á que atiende la educación, es la formación de las buenas costumbres; para ello en todo tiempo, y desde la más tierna edad se han de inspirar á los niños ideas sólidas de la Religión, de las ciencias, y del trato humano.

Los primeros años de la infancia, y el ingreso en la pubertad piden un extraordinario y particular cuidado y vigilancia.

Por lo que respecta á la religión y costumbres, se les ha de dar el más alto conocimiento que se pueda de Dios, Creador de todas las cosas, y bondad suma, y de Jesucristo nuestro Redentor, en quien deben tener puesta su esperanza.

También uno muy particular del pecado original, con sus malignos efectos; y de la admirable obra de la redención del género humano.

Se les ha de inculcar la igualdad natural de los hombres, la vanidad é inconstancia de las cosas mundanas, y que en este siglo no se consigue verdadera felicidad y descanso.

Se les ha de dar noticia de la inmortalidad del alma, de la Ley de Cristo que prohíbe todo lo malo, y facilita la práctica de todo lo bueno.

La Religión cede en utilidad, no de Dios, sino del mismo que la practica; y el verdadero culto y más perfecto sacrificio es ofrecerse el hombre, y todas sus cosas en la Eucaristía, con Jesucristo, á Dios.

Conviene conformar las prácticas de la Religión con las de la Iglesia universal, y que los niños por lo común confiesen y comulguen cada mes, oigan Misa, y recen el Rosario todos los días.

Todas las cosas se han de hacer con relación á Dios.

Consistiendo la verdadera virtud en la caridad, el camino breve para hacerles virtuosos, es excitarles en amar ordenadamente.

Para lo mismo contribuye inspirarles un amor grande á la virtud, á la verdad y á las leyes, y persuadirles que eviten el

(1) Págs. 267-276 del citado libro.

ocio, y procedan con sencillez y rectitud de intención, guardando moderación en todas las cosas.

Especialmente se han de fomentar en los niños, la castidad, mansedumbre, beneficencia, docilidad, aplicación y constancia en el estudio, con la urbanidad; preservándoles juntamente de las malas compañías.

Debiendo todo hombre evitar la ociosidad por medio de ocupaciones honestas, á los padres toca dar carrera á cada uno de sus hijos y prepararles para los ejercicios y empleos de la República.

Para cualesquiera niños y niñas es conveniente que aprendan la Religión por los catecismos, y á leer, escribir y contar, con algunos principios de dibujo.

Para el acierto en resolver la carrera y destino, se ha de implorar la asistencia de Dios, se han de consultar hombres prudentes, y se ha de observar el temperamento, disposición del cuerpo, inclinación y facultades del ánimo del niño.

A cada uno se le han de facilitar los conocimientos y estudios que son relativos al destino para el cual se le proporciona.

Aunque la educación paterna se ha de preferir por su naturaleza á cualquiera otra, en muchos casos es preciso educar los niños en colegios ó seminarios.

Los ayos y maestros deben ser dotados de buenas costumbres, genio apacible, prudentes y doctos cuanto más se pueda conseguir.

Desde luego se han de procurar el conocimiento del carácter, inclinaciones y capacidad de cada uno de los niños, para conducirles por los medios que sean más proporcionados á ellos.

También se ha de establecer para con ellos la autoridad, ganándoles el corazón sin menoscabo del propio decoro, y dándoles juntamente con las señales de cariño, muestras de una entereza inflexible que se vaya verificando en la práctica.

Se ha de conducir á los niños por hechos razonables, declarándoles también la razón de los mismos hechos.

De las alabanzas y premios se ha de

usar con mucha economía y prudencia; pero mucho más de las reprobaciones y castigos, habiéndose de disimular las faltas que no son frecuentes, y procedan de inadvertencia.

Para la recreación solamente se han de permitir los entretenimientos y juegos lícitos y honestos, que sean acomodados á la edad y tiempo.

Se han de tener bien conocidos los libros que se den á los niños para estudiar y leer, los cuales han de contener doctrina sólida, y deben estar escritos con pureza de lenguaje, claridad y método.

A los que son de familia ilustre, además de los conocimientos comunes á todos, se les ha de dar una idea general de la Historia, Geografía, y Cronología; y han de aprender la Gramática, y algunas lenguas, con unos elementos de Poética, Retórica, Lógica, Física, Matemáticas, Metafísica, Filosofía, Moral, Derecho natural, de Gentes, y Español con la Economía Civil.

En cuanto al orden y método de la educación de un niño, hasta los cinco años podrá estar á cargo de las mujeres que le cuidan. Desde esta edad hasta la de siete años le dispondrá el ayo para la instrucción metódica, mediante la que le dé libremente. A los siete comenzará con seriedad, y hasta los nueve se perfeccionará en leer y escribir romance con buena ortografía. Desde los nueve hasta los catorce estudiará la Lengua latina y alguna otra; después hasta los diez y seis la Poética y la Retórica. En la Lógica, Física y Matemáticas empleará seis; y en la Metafísica, Filosofía Moral, Derecho natural, de Gentes y Español con la Economía civil, dos años.

También deben aprender por modo de diversión y entretenimiento algunos ejercicios y habilidades, como saber montar y manejar un caballo, el uso y ejercicio de las armas, danzar, tañer, dibujar, pintar, ejercitar algunas artes mecánicas, y llevar cuenta y razón de sus cosas.

Aunque las cosas serias las deben es-

tudiar seriamente, se les debe aminorar cuanto se pueda el trabajo, con la explicación y método; y se les ha de facilitar el progreso, enseñándoles el modo práctico de estudiar y reflexionar las materias.

Por lo común, se han de destinar ocho horas cada día al estudio, intercaladas con las demás acciones, descanso y diversión; y de ellas una se ha de emplear en la Doctrina Cristiana, ó en leer libros de verdadera y sólida piedad; otra en una simple y atenta lectura de libros de Historia, ú otros relativos á la facultad que se estudia.

También se han de leer las Gacetas y Mercurios, consultando mapas ó libros para rectificar las ideas; y se ha de procurar la conversación y trato de sujetos literatos y cuerdos.

Lo que más importa es ejercitarse en escribir; al principio copiando buenos libros; y sucesivamente formando extractos, memorias, traducciones, cartas, relaciones, solución de problemas, disertaciones y tratados.

Durante los estudios se harán frecuentes salidas al campo, y se moverán pláticas á los labradores y artistas acerca de sus labores y artefactos. A ciertos tiempos se hará algún viaje dentro de la provincia, formando diario exacto. Concluídos los estudios, á la Corte; y de allí se puede emprender á otros países, yendo equipado de buenas máximas, y acompañado de un conductor capaz de preservarle de cualquier peligro, y libertarle de cualquier riesgo.

El cuidado de la educación puede terminarse por los veinte y cinco años, pero es menester que esa mutación no se haga sensible, y sea muy natural. Esto se entiende cuando no haya precedido ya la elección de estado, que conviene diferirla hasta la expresada edad, y para cuyo acierto se han de dirigir muy de antemano oraciones á Dios, y se han consultar hombres de consejo, especialmente los padres, con cuyo consentimiento se ha de resolver.”

“Con la práctica de estas conclusiones

—añade el autor (1)— se puede esperar que se crien los niños de modo que lleguen á ser hombres que se empleen dignamente en servicio de Dios y del Estado.”

1616. **Rossig**, Eduardo

Certamen Pedagógico de 1893.—Manual de práctica escolar por D. _____ Subdirector de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, Regente de la Escuela Práctica anexa y Profesor de Métodos de Enseñanza.

Santiago de Chile. Imp. y encuadernación Roma.

1896

xvi + 358 + 1 h.—Ant.—V. en b.—Port.—Bases del Certamen pedagógico de 1893, v-viii.—Obras premiadas y adoptadas, ix-xii.—V. en b.—Prólogo, xiii-xv.—V. en b.—Texto, 1-348.—In dice general, 349-357.—V. en b.—Horario general, una h. intercalada entre las págs. 345-346.

8.º m.

Esta obra, que carece de sistema y de plan, se halla dividida en las cuatro partes siguientes: exigencias primordiales de una buena escuela, el arte de enseñar, la organización pedagógica de la escuela, y la enseñanza simultánea alternada.

1617. **Roso de Luna**, Mario

Proyecto de una Escuela Modelo para la educación y enseñanza de jóvenes anormales, por _____ Doctor en Derecho, Licenciado en Ciencias y Caballero de varias órdenes. Pleca.

Madrid. Imprenta del Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos.

1905

(1) Pág. 276 de la citada obra.

36 págs.—Port.—V. en b.—Al Excmo. Sr D. Eloy Bejarano.—V. en b.—Introducción, 5-6.—Texto, 7-29.—V. en b.—Apéndices, 31-32.—Conclusiones, 33-34.—Índice, resumen de materias.—V. en b.

4.^o

Biblioteca Nacional

Este folleto, dada la escasa producción en Pedagogía de anormales en lengua castellana, merece atención y estudio.

Sus conclusiones dicen así:

1.^a La educación y la enseñanza de jóvenes anormales supone dos problemas: el de una clasificación *práctica* de ellos y el de un cuadro completo de enseñanzas graduadas adaptables á la variedad de los mismos.

2.^a La clasificación práctica de anormales, aunque apoyada en ciencias muy diversas, es genuinamente antropológica. La tradición y el sentido común, por encima de los tecnicismos de escuela, ven en el joven un organismo físico con sus sentidos, imaginación, intuición, memoria, raciocinio, sentimiento y voluntad, los cuales proporcionan un elemento cualitativo para la clasificación.

3.^a En el funcionamiento de todos los elementos dichos cabe suponer, además, un punto de afinación, una línea de fiel que caracteriza á la vida normal. Cuando ese *cuanto* concreto no se alcanza aparecen las *anormalidades por defecto ó de la izquierda*; cuando se pasa de él surgen las *anormalidades por exceso ó de la derecha*, con lo que se tiene el elemento cuantitativo para la clasificación.

4.^a De aquí resulta la clasificación práctica que se persigue y que da las líneas generales siguientes: *Voluntad* por defecto (abulia); por exceso (terquedad). *Sentimiento* por defecto (matóides); por exceso (mimosos, para-abúlicos). *Raciocinio* por defecto (cretinos relativos); por exceso (asentimentales, cavilosos, fríos). *Memoria* (desmemoriados y memoriosos). *Intuición* (visionarios de clases múltiples).

Fantasia (cretinos típicos y terroristas). *Organismo físico y sus sentidos* mociones (sordomudos, ciegos, visionarios del oído y de la vista, de gustos groseros, embodadas táctiles, inexpresivos, imbéciles, histéricos, coreicos, hiperestésicos, pasionales, etc., etc.). La anormalidad por exceso en cada orden prepara la anormalidad por defecto en el orden que sigue.

5.^a Conviene emplear el lenguaje de la coordinatoria matemática representando aquellos órdenes por las letras del alfabeto, empleando las primeras letras griegas para las facultades anormales, las minúsculas para las facultades no anormalizadas y las mayúsculas para las facultades con destellos de genialidad. El orden de unas y otras en cada caso marcará su relativa preponderancia en el anormal, y dentro de tal simbolismo toda labor ortofrénica se encaminará á *hacer* pasar las letras griegas á minúsculas y aun á mayúsculas y obligarlas á guardar el orden debido. Dánse asimismo detalles acerca de las inversiones coordinatorias que simbolizan otras tantas anormalidades y la aplicación de semejante lenguaje al diagnóstico antropológico del anormal.

6.^a Las relaciones entre las anormalidades sensitivas, afectivas, volitivas, etc., y la lesión orgánica correspondiente están por aclarar. La función moldea y hace progresar ó retrogradar, enfermar ó sanar al órgano bajo las tres formas de voluntad; el órgano á su vez reacciona sobre la función tratando de esclavizarla.

7.^a El genio, lejos de ser una anormalidad más, es la más exquisita de las normalidades de su orden respectivo, aunque por su complejidad pueda caer más fácilmente en estados morbosos. El genio, y no la vulgaridad mal tenida por normal, guía nuestra vida.

8.^a El carácter de graduada que debe tener la Escuela de anormales se consigue por la graduación establecida en aquella clasificación; por una sencilla propedéutica que atienda antes á los desarrollos sensitivos é intuitivos que á los reflexivos ó



razonadores y antes á la imaginación que al raciocinio y por la variedad del profesorado tomado de diferentes técnicas.

9.^a El anormal, á su ingreso, es sometido á un examen médico y á otro pedagógico, determinándose así en resultante sintética y no desviaciones hacia la derecha ó hacia la izquierda de la normal y será clasificado según el simbolismo coordinatorio.

10.^a Habrá una clase preparatoria á cargo del Médico-inspector para el previo tratamiento de los ingresados, con las secciones especiales que sean precisas. De allí pasará el anormal á las clases de primer grado, bien en su sección de la izquierda (estimuladora de la imaginación y de la intuición), bien en la de la derecha (refrenadora de las mismas). Continuará recibiendo luego el anormal otras enseñanzas teóricas y las prácticas del arte ú oficio á que haya mostrado más aptitud por su clase de imaginación, al par que recibe las enseñanzas de segundo grado educadoras de sus sentimientos. Hay otra clase complementaria de Metodología y Ciencias de la Naturaleza, varias anejas á éstas para su complemento y finalmente dos clases de cuarto grado para la ortofrenia de la voluntad (terquedad y abulias). Se marcan también las condiciones respectivas del profesorado.

11.^a Aplicación del proyecto á la creación de una Escuela de anormales en Madrid.

1618. **Rousseau, J[ean] J[acques]**

«Emilio» ó la educación, por _____ traducido por J. Marchena. Texto latino y castellano de Séneca.

Burdeos. En la imprenta de Pedro Beaume, librero.

1817

Tomo I: 2 hs. + 300.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Port.—V. en b.—Prólogo, 1.-vi.—Texto, 7-300 (1).

(1) Las seis primeras llevan numeración romana.

Tomo II: 2 hs. + 444.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 1-444.

Tomo III: 2 hs. + 288.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 1-288.

8.^o

1619. **Rousseau, J[ean] J[acques]**

«Emilio» por _____

Edición ilustrada con 27 grabados publicada en el folletín de *Las Novedades*.

Madrid, Imprenta del *Semanario* y de *La Ilustración* á cargo de D. E. Alhambra.

1855

315 págs.

4.^o m.

1620. **Rousseau, Jean Jacques**

Emilio, por _____ novísima traducción de D. J. M. (1)

S. l. [Madrid.] Imprenta de Campuzano, hermanos.

1879

Tomo I: 340 págs.—Port.—Es propiedad.—Texto, 3-339.—V. en b.

1879

Tomo II: 320 págs.—Port.—Es propiedad.—Texto, 3-319.—V. en b.

8.^o m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Pocos escritores habrán hecho tanto ruido en el mundo como Rousseau. Sus excepcionales dotes literarias, entre las cuales sobresalían la imaginación y el culto á la paradoja; sus ideas subversivas y sus libertades de expresión le conquistaron pronto un público numeroso;

(1) Estas iniciales y las malas cualidades de la traducción hacen presumir que la de esta obra es la misma de D. José Marchena Ruiz de Cueto, generalmente conocido por el abate Marchena.

pero pronto también se descubrió que debajo del virtuoso ropaje no había solidez de doctrina, y hasta sus mismos admiradores reconocieron luego la pobreza de aquellas teorías tan ricamente ataviadas.

Para apreciar mejor el sistema pedagógico de Rousseau conviene recordar lo que este famoso escritor representa en el ampo de la Filosofía, y véase lo que á este propósito dice el P. Zeferino González (1):

Nació este célebre escritor en Ginebra en 1715, y murió no muchos días después de Voltaire, habiendo fundadas sospechas de que precipitó su muerte por medio del veneno. Como Voltaire, con quien comparte la triste gloria de haber influido poderosamente en la preparación y desmanes de la revolución francesa y de las que á ésta sucedieron, Rousseau, más bien que un filósofo, es un escritor más ó menos filosófico, un publicista que trató y discutió algunos problemas relacionados con la Filosofía, especialmente en su parte ética y político-social.

En su famoso *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Rousseau comienza á exponer sus ideas político-sociales. Describe y ensalza con brillante estilo las ventajas y excelencias del hombre en el estado primitivo de la naturaleza; esfuerzase en probar que todos sus vicios, sus miserias y sus males de todo género, traen su origen el verdadero y único remedio de los mismos es volver al estado de la naturaleza. "Las leyes humanas, escribe, sólo han servido para poner cadenas á los débiles, para dar fuerza á los ricos, para destruir la libertad natural, para perpetuar la propiedad y la desigualdad."

El filósofo de Ginebra desarrolla y completa esta teoría en su *Contrato social*, afirmando que la voluntad general del pue-

blo es el origen único de la soberanía y la razón suficiente de la duración de los poderes públicos; que los gobernantes, siquiera su poder sea hereditario, son meros mandatarios del pueblo, el cual puede removerlos cuando le plazca y encomendar el poder á otras manos. La forma más perfecta de gobierno es la republicana, y esta será tanto más perfecta cuanto el pueblo influya de una manera más directa é inmediata en el ejercicio del poder, lo mismo en el administrativo y ejecutivo que en el legislativo. Como en Grecia y en Roma, las leyes deben ser propuestas, votadas y sancionadas por medio de asambleas en que tome parte todo el pueblo.

Como se ve por estas ligeras indicaciones, las ideas de Rousseau acerca de los vicios sociales y acerca de la propiedad dan la mano á las ideas y tendencias internacionalistas de nuestra época. Su teoría político-social y sus ideas acerca de las ventajas y excelencias de la forma republicana, influyeron de una manera eficazísima en la explosión y vicisitudes de la revolución francesa, la cual, en algunos de sus períodos, representa la encarnación más genuína y completa de las ideas y principios sociales proclamados por el autor del *Contrato social* y por el apolo-gista fogoso de la libertad y de la igualdad.

Si se prescinde de este aspecto político-social, que es el más importante y original de la doctrina de Rousseau, ésta se reduce á un deísmo naturalista, saturado de escepticismo. La moral se reduce al dictamen natural é instintivo de la conciencia individual, sin más base racional ni religiosa. Rousseau señala como dogmas de la religión natural, única que admite:

a) La existencia de un ser supremo cuya voluntad "mueve el mundo y anima la naturaleza".

b) La existencia de una materia movida por leyes determinadas y constantes.

c) La existencia de un alma inmaterial en el hombre, dotada de libertad en sus acciones. Por lo que hace á la inmortalidad de esta alma, nada puede afirmar ni ne-

(1) Págs. 414-417 del tomo tercero de la *Historia de la Filosofía*.

gar con certeza, aunque se inclina á la afirmativa. Rousseau duda de la eternidad de las penas en la otra vida, si existe, pero inclinándose á la negativa: duda igualmente y dice que "nada sabe sobre si Dios creó la materia, los cuerpos, los espíritus, el mundo".

Este escepticismo que corroía la inteligencia y el corazón del escritor ginebrino, produjo y explica á la vez los pasajes contradictorios con que se tropieza frecuentemente en sus escritos. Unas veces ensalza y celebra el Evangelio y la Religión cristiana con magníficos elogios; otras veces los combate y vilipendia con saña. Condena y excusa á la vez el adulterio; escribe en pro y en contra del duelo; en una página reprueba con energía el suicidio, y en la siguiente escribe la apología de este crimen.

Platón, Plutarco y Locke fueron los inspiradores de las teorías políticas y sociales de Rousseau. La magia sola de su estilo inimitable es la que puede cubrir la pobreza de ideas realmente originales que en sus escritos filosófico-políticos y sociales existe. Quienquiera que haya leído el *Contrato social* del filósofo ginebrino, verá en esta obra tan celebrada una exageración del opúsculo de Locke sobre el *Gobierno civil*, así como la profesión de fe del *Vicario saboyardo* responde al *Cristianismo razonable* del filósofo inglés. En el *Emilio* se tropieza á cada página con ideas tomadas de la disertación de Locke acerca de *La Educación*.

Véase también lo que de Rousseau dice el insigne maestro Menéndez y Pelayo en estas breves palabras (1).

Pero no fué éste (2) el código de los políticos de la edad subsiguiente, sino la cerrada y sistemática utopía del *Contrato social*, que erigió en dogma la tiranía del

(1) Pág. 15 del tomo III de la *Historia de los heterodoxos españoles*.

(2) El libro de Montesquieu,

Estado, muerte de todo individualismo, con ser el autor del *Contrato* muy individualista á su modo, y áun apologista de la vida salvaje y denigrador de la civilizada. La vida de Rousseau, que él cuenta á la larga y con cínicas menudencias en sus *Confesiones*, es, de igual suerte que sus escritos, un tejido de antinómicas. En filosofía era algo más espiritualista que lo que consentía la moda del tiempo, y en religion no se detenía tampoco en el deísmo abstracto, sino que llegaba á cierta manera de cristianismo antitrinitario, laico y sociniano. Tal es, á lo ménos, la doctrina que parece sacarse en limpio de su *Confesion del Vicario saboyano* y de las *Cartas de la Montaña*. En política era democrata, y no por más altos motivos que por haber nacido en condición plebeya y humilde (que él llegó á realizar con el entendimiento, nunca con el carácter), y por mirar de reojo toda distincion y privilegio, y juzgarse humillado en aquella sociedad, que, sin embargo, le recibió con los brazos abiertos, y no se cansó de aplaudir sus paradojas sobre la desigualdad de las condiciones y el influjo de las ciencias y de las artes en la corrupcion de los pueblos. Dióse á moralizar el mundo en nombre de la *sensibilidad*, palabra de moda en el siglo XVIII, y que en su vaga y elástica significacion cubria extraña mezcla de sofismas, de lugares comunes y de instintos carnales. Copiosas lágrimas vertieron las damas de aquella éra con la lectura de *Julia, ó la nueva Heloisa*, novela en cartas que hoy nos hace dormir despiertos, y no porque el estilo deje de tener extraordinaria riqueza de frases, y calor y movimiento en ocasiones, sino porque casi todo es allí falso y convencional, y más veces retórico que elocuente; de tal modo, que ni la pasion es pasion, ni el mismo apetito se desata franco y descubierto, sino velado con mil cendales y repulgos de diction, ó desleído en pedantescas disertaciones, con acompañamiento de moral práctica y hasta de higiene.

De la obra reseñada dice Menéndez y Pelayo (1):

Defectos parecidos, y aún mayores, tiene su *Emilio*, especie de novela pedagógica, en que todo es ficticio y calculado, todo se reduce á mezquinas sorpresas y pueriles disfraces; lo más contrario que puede haber á una educación sana, generosa y amplia, en que armónicamente se desarrollen todas las facultades humanas, sin miedo al sol, á la luz ni á la vida. Pero, ¿qué idea tenía de esto Rousseau, que no da noción alguna religiosa á su alumno hasta que pasa de los umbrales de la juventud! ¿Y qué ausencia de sentido estético y de delicadeza moral, qué grosería de dómene en la manera de contar y dirigir los amores de Emilio y Sofía!

No obstante, el libro entusiasmó, sobre todo á las mujeres, que en gran parte labraron la reputación del *filósofo de Ginebra*. Muchas damas de alta prosapia se dieron á lactar ellas mismas á sus hijos, sólo porque en el *Emilio* se recomendaba esta obligación natural. Las gentes que no querían pasar por materialistas y groseras, entraron en la comunión del *Vicario saboyano*. Apareció el tipo del *hombre sensible*, amante de la soledad y de los campos. Menudearon los idilios pedagógicos, y todo fué *panfilismo*, todo delirios de amor social. Y vino, como en todas las épocas de decadencia, una verdadera inundación de poesías descriptivas y de meditaciones morales; especie de reacción y contrapeso á la literatura obscena y soez que manchó y afrentó aquel siglo, desde los cuentos de Crebillon, hijo, y los *Bijoux Indiscrets* de Diderot, hasta el *Faublas* de Louvet ó las *Memorias de Casanova*, obras las más ferozmente inmundas que ha abortado el demonio de la lujuria.

Un notable escritor francés contemporáneo, Fernando Nicolay, ha hecho del

sistema de educación de Rousseau la siguiente crítica que es muy razonable (1):

J. J. Rousseau ha dejado demasiados discípulos, demasiados imitadores, para que sea posible pasar en silencio sus doctrinas, en materia de educación.

Abrid sus obras, y en ellas aprenderéis que el hombre, libre de las influencias sociales, sería un sér excelente, y que el niño abandonado á su propio impulso sería un modelo de virtudes.

Tal es la base de la argumentación que desarrolla.

¿Cómo! ¿por ventura no encuentra el hombre al nacer más que el germen de nobles deseos, de buenas tendencias y de loables aspiraciones...? A poco que se medite, se ve que es completamente falsa semejante tesis.

En efecto ¿no impulsa al niño el instinto á apropiarse aquello que le conviene, despojando, en caso de necesidad, á su prójimo...? ¿no le lleva también á disimular sus faltas y sus extravíos con el fingimiento y el engaño...? ¿á tomar represalias, si se le provoca y se le irrita...?

Por consiguiente ¿lo natural es el robo, la mentira y la venganza, y no las cualidades contrarias!

Es menester ser sistemático, como lo era Rousseau, para ponerse en tan flagrante oposición con la verdad.

Prosigamos nuestro análisis.

“El niño, dice, es naturalmente bueno, pero el aliento del hombre es mortal para él.”

Sin embargo, no sin razón es considerado el hombre tan sociable como las hormigas, los castores y las abejas; y aislar al sér humano, sería convertirle en un salvaje.

(1) Fernando Nicolay: *Los niños maleducados*. Véanse los artículos 1338-1339 de esta BIBLIOGRAFÍA en las páginas 19-22 de este mismo tomo.

(1) Págs. 15-16 del tomo citado

¡Mejor! exclamará Rousseau, á quien no dedicaremos tiempo para refutarle en este punto.

Y, lógico á su manera, Juan Jacobo abandonará á sus hijos... al mismo tiempo que se permitirá escribir un tratado sobre la educación ideal, encarnada en su *Emilio*.

Emilio será "educado" en el campo...

Esto sugiere una reflexión. ¿Qué harán los habitantes de las ciudades? Enviarán á sus hijos á respirar el aire de los campos en los colegios rurales?

Pero entonces esta vida comunal presentaría, sobre poco más ó menos, todos los inconvenientes de las aglomeraciones urbanas.

Esto recuerda la frase de Prud'homme: las grandes ciudades debían construirse en el campo ¡esto sería más sano!

Emilio no asistirá á las clases: "tendrá un preceptor..." ¡La idea es muy democrática y muy práctica!

En punto á moral, Rousseau no es menos negativo.

Escribe esta frase sonora: "La educación de la infancia no consiste en enseñar la virtud ni la verdad, sino en librar al corazón del vicio, y á la inteligencia del error".

¿Cómo se podrá librar del vicio sin enseñar la virtud? ¿Cómo se hará comprender el error sin hablar de la verdad?

El autor se ha olvidado de demostrarlo.

¡Cierto es que la tarea era difícil!

Y al rechazar las tradiciones, Rousseau quiere que el niño rehaga cada día el trabajo de la humanidad entera, é invente en cierto modo ciencias, artes y religión...

Esto es tanto como encargarle á él sólo de recomenzar la obra de muchos siglos.

Emilio tendrá un preceptor; sin embargo, sus verdaderos maestros serán "la experiencia y el sentimiento". Si el discípulo falta á su deber, se le dejará "sufrir las

consecuencias". Esto será una lección provechosa.

¡Admirable!

Pero si el niño comete una falta que no tiene para él consecuencia alguna desagradable, sino todo lo contrario, natural es que se encuentre dispuesto á repetirla.

Por ejemplo, roba una libra de chocolate ó un pote de confitura, sin que los padres se enteren.

¿Cuáles serán para el niño las consecuencias del hurto...? Una sola: tener á su disposición golosinas para una semana.

¿Dónde está el castigo?

Discurriendo de este modo, el *mal* no existiría, y no sería mala una cosa ¡sino por los inconvenientes que de ella pudieran resultar...!

¡Fácil moral!

Emilio gozará de plena libertad para recibir impresiones... El autor se contenta con hacerle encontrar en sus viajes á ciertas personas, apostadas de intento, para dar pretexto á digresiones generales y transcendentales.

Todo es artificial en esta educación que se quiere hacer pasar por "natural", y que, según la expresión de Lamartine, parece destinada únicamente á los hijos de Filipo, teniendo á Aristóteles por maestro, la Macedonia por herencia, y el mundo por teatro.

Emilio crecerá... Sin auxilio de nadie, elegirá opiniones y creencias; porque entra en el sistema no enseñarle ninguna doctrina: todas las tradiciones del hogar serán desechadas. No conocerá á Dios hasta que cumpla los dieciséis años; y sólo cuando Emilio alcanza esa edad, comienza (!!) Rousseau la disciplina del sentimiento. El sistema puede resumirse así: se pensará en educar al niño, cuando haya entrado en la adolescencia.

¿Qué hay pues de común entre estas utopías, estas paradojas y las ideas prác-

ticas que constituyen el fondo de este volumen? ¿Para qué nos tomamos la pena ni aun de nombrarlas?

He aquí la respuesta.

Gracias á las seductoras páginas de Rousseau, que ha "hecho escuela", muchos padres se niegan á creer que entre los dos y los cuatro años se encuentre la fase decisiva de la educación, y aplazan indefinidamente el momento de "empezar la obra".

Por otra parte, también ha inspirado *Emilio* una opinión tan extendida como refutada, á saber: que los niños deben verlo y experimentarlo todo por sí mismos, para formar (!) su corazón y su cerebro, y obrar en consecuencia.

Estas razones nos han movido á consagrar un capítulo á Rousseau.

Villemain, juzgando el *Emilio*, dice: "El autor pasea mucho á su discípulo; pero no se ve en realidad de qué modo hace nacer las cualidades morales que le supone. Le parece más fácil atacar las cualidades de los otros, que demostrar la bondad de su propio método."

Y, como fieles discípulos de la escuela clásica, hagamos constar, para concluir, la admiración que sentimos por el estilo poderoso de Rousseau; y, en descargo de su memoria, recordemos que no conoció á su madre.

Y otro escritor, también francés, monsieur Lamy, analizando las ideas de Rousseau respecto á la educación de la mujer, dice (1):

Rousseau, que parece animado de pensamientos más nobles, que en la mujer ve á la madre y se interesa por los derechos que le corresponden sobre sus hijos, envía los suyos á la inclusa, sin duda para que no estorben su tierna solicitud, con los hijos de los demás. Sus consejos, muy acertados cuando

recomienda á las madres el cuidado material de sus hijos, no van más allá de lo material. Al darle su leche, la mujer da á su hijo todo lo que éste debe recibir de ella; las ideas y las creencias han de desarrollarse por sí solas. El chiquillo que ensucia los pañales es ya un ciudadano cuya independencia es preciso respetar. Reducida á las funciones de nodriza, despojada de su misión y dignidad verdaderas por la teoría del filósofo sobre las excelencias de la naturaleza como educadora, la vida de la mujer no tiene más que un objeto, definido por el mismo Rousseau: "La mujer está hecha para agradar al hombre; si éste, á su vez, debe agradarle, es una necesidad menos perentoria, puesto que su mérito está en su fuerza y agrada por el solo hecho de ser fuerte." Aquí está otra vez la desigualdad de naturaleza y de derechos, en beneficio del hombre. Cuando Rousseau traza el programa de la educación, piensa en el hombre únicamente y escribe el *Emilio*. Si no hubiese sido preciso casar á su héroe, para nada se habría cuidado de la mujer, y *Sofía* no hubiera nacido. Cada rasgo de la educación accesoria que para ésta improvisa Rousseau, acusa la inferioridad femenina. *Sofía* no estudia ninguna ciencia, porque es incapaz de todo serio trabajo intelectual. Mientras que según él la idea de Dios no debe proponerse al hombre hasta que pueda admitirla por raciocinio, cuando se trata de la mujer dice que debe inculcársela desde la infancia; porque esperar para ella la edad en que pudiese creer racionalmente, sería esperar en vano toda la vida. "La educación de las mujeres debe referirse á las necesidades de los hombres: es decir que se las debe enseñar sólo á criarles cuando niños, cuidarles cuando sean mayores y hacerles siempre la vida agradable y dulce", helo aquí todo. La mujer es un ser subalterno que debe evitarle al hombre los cuidados domésticos: bien se comprende después de esto que Rousseau debió casarse con su sirvienta.

Pocas palabras es necesario añadir á las autorizadas opiniones transcrip-

(1) *La mujer del porvenir*, por Esteban Lamy, de la Academia Francesa. Traducción de Juan de Dios S. Hurtado. Barcelona. Imprenta Moderna de Guinart y Pujolas, 1907. 212 págs., 8.º m.

tas (1) para dar cabal idea del valor pedagógico del *Emilio*.

Estriba toda la teoría de esta ruidosa obra en un culto á la Naturaleza, que Rousseau condensó en este principio:

Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza: en las del hombre todo degenera (2).

El objeto del *Emilio* lo declaró terminante el mismo Rousseau diciendo (3):

El niño debe permanecer en absoluta ignorancia de las ideas que excedan á su capacidad. Todo mi libro no es más que la prueba no interrumpida de este principio de educación.

Rousseau expuso su sistema educativo—como ya queda dicho—en forma novelesca, figurando que educa á un huérfano, Emilio, desde la niñez, hasta que el protagonista se casa y tiene un hijo. Este huérfano es Emilio: su mujer se llama Sofía (4).

Emilio es en la obra de Rousseau la personificación del hombre perfectamente educado: Sofía lo es de la mujer, educada con arreglo á los ideales del filósofo ginebrino.

Aunque el *Emilio* es obra pedagógica, tiene largas disertaciones extrañas á este asunto. Sirvan de ejemplo la de la Medicina en el libro primero y la profesión de fe del presbítero saboyano, que es una serie de impertinentes disquisiciones teológicas.

Los cinco libros del *Emilio* se refieren á la educación del hombre: una buena

parte del libro quinto trata, sin embargo, especialmente de la educación de la mujer.

La obra, como puede verse en los comienzos, se dirige á la madre (1).

A tí—dice Rousseau—dirijo estos renglones, madre amorosa y prudente, que has sabido apartarte del camino trillado, y preservar el naciente arbolillo del choque de las opiniones (2).

El *Emilio* de Rousseau es una obra revolucionaria, así en el pensamiento como en las formas de expresión. El autor del *Emilio* truena contra todo lo existente, desde los pañales y faja del niño (3) al ataúd del anciano; todo cuanto hacemos desde la cuna al sepulcro (4) es para Rousseau vituperable.

Rousseau es decidido partidario del endurecimiento físico, y á este propósito dice (5):

Ejercitadlos [á los niños], por tanto, en sufrir golpes que tendrán que aguantar un día; endureced sus cuerpos á la inclemencia de sus estaciones de los climas y los elementos, al hambre, á la sed, á la fatiga; bañadlos en las aguas estigias.

De las iras de Rousseau no se libra ningún filósofo antiguo más que Platón, de cuya *República*, dice que es «el más excelente tratado de educación que se ha escrito» (6).

(1) Págs. 3-4 del primer tomo de la obra reseñada.

(2) «La educación primera—añade Rousseau en una nota de dicha página—es la que más importa, y ésta sin disputa compete á las mujeres; y si el autor de la naturaleza hubiera querido fiársela á los hombres, les hubiera dado leche para criar á los niños.»

En este y en otros pasajes de la obra, Rousseau hace gala de alguna libertad de expresión que es hija natural de su libertad de pensamiento.

(3) Págs. 12 y 15 del tomo I de la obra reseñada.

(4) Y aún traspasa estos límites, haciendo incursiones en el claustro materno y disertando sobre la vida eterna.

(5) Pág. 19 de dicho primer tomo. En la pág. 154 añade: «Importa que se endurezca el cutis á las impresiones del aire, y que pueda arrostrar sus alteraciones.»

(6) Pág. 8 del primer tomo.

(1) Por no hacer demasiado extensa esta copia de juicios ajenos sobre Rousseau no se transcriben los de Le Play y Dupanloup, que rebatieron brillantemente los erróneos principios sociales y pedagógicos del famoso escritor ginebrino. Jules Lemaitre ha hecho también recientemente un notable estudio de Rousseau y de sus obras.

(2) Son las primeras palabras del *Emilio*. Véase la página 3 del primer tomo de la obra reseñada.

(3) Véase el libro tercero, pág. 212 del primer tomo.

(4) En griego, sabiduría.

Rousseau concede, sin embargo, gran importancia á la obra de la educación.

Cuando un padre—dice (1)—engendra y mantiene á sus hijos, no ejerce más que un tercio de sus funciones: debe á su especie hombres; debe á la sociedad, hombres sociales, y debe al Estado, ciudadanos (2).

El hombre que puede satisfacer esta triple deuda y no la satisface, es culpable, y más culpable, acaso, cuando la paga á medias.

Para Rousseau no hay más método de educación que el desenvolvimiento natural: «todo degenera en las manos del hombre» (3), dice, y, por tanto, la acción educadora debe limitarse á evitar los obstáculos que puedan presentarse á este desenvolvimiento natural para que naturalmente se realice. El sistema educativo de Rousseau se reduce á estorbar que los educadores ejerzan su acción contrariando la obra de la naturaleza (4).

(1) Pág. 22 del primer tomo.

(2) No se le ocurre á Rousseau, aunque no se declaró nunca ateo, decir lo que el padre debe á su Dios.

(3) Pág. 1 del *Emilio*.

Rousseau es un pedagogo naturalista, cuyo sistema de educación ha sido exagerado actualmente por el Conde León de Tolstoy y por los modernos «naturalistas», que consideran la civilización del hombre como una degeneración, y procuran la vuelta al estado primitivo, que es para ellos el estado perfecto de la humanidad.

(4) Rousseau expone sus ideas capitales sobre la educación del hombre en los siguientes párrafos del primer libro (pág. 10 de la obra reseñada):

«¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal? Mucho sin duda; estorbar que hagan nada. Cuando solo se trata de navegar contra el viento, se bordea pero si está alborotada la mar y quieren que no se mueva el navío, es preciso aferrar el áncora. Mira, inexperto piloto, no arries el cable, no garre el ancla, y derive el navío antes que puedas estorbarlo.

En el orden social en que están todos los puestos señalados, debe ser cada uno educado para el suyo. Si un particular formado para su puesto sale de él, ya no vale para nada. Solo es útil la educación en cuanto se conforma la fortuna con la vocación de los padres; en cualquiera otro caso es perjudicial para el alumno, aunque no sea más que por las preocupaciones que le infunde.

En Egipto, donde estaban los hijos obligados á seguir la profesión de sus padres, tenía á lo menos la educación un blanco determinado; pero en nuestros países, donde solo las gerarquías subsisten, y pasan los hombres sin cesar de una á otra, nadie sabe si cuando educa á su hijo para su estado, se afana en detrimento de él.

Como en el estado natural todos los hombres son igua-

Los colegios y escuelas son para Rousseau establecimientos risibles (1).

Rousseau era más literato que filósofo, y de estas aptitudes nace su amor á las frases efectistas. Por esto, la obra de Rousseau, si alguna vez agrada, nunca ó pocas veces satisface al hombre pensador.

He aquí, por vía de prueba, algunas frases del tristemente célebre paradojista ginebrino (2):

Nuestras cabezas están mal porque no las modelan por fuera las parteras y por dentro los filósofos. La mitad de desdicha tienen los caribes.

Nunca llamaré al médico para mi Emilio, á no ser que se halle su vida en peligro inminente, porque entonces no le puede hacer más mal que matarle.

¿Me atreveré á exponer aquí la regla más grande, la más importante, la más útil de toda educación? Pues no es ganar el tiempo, sino perderle.

Rousseau es partidario de la educación retardataria del espíritu. A este propósito dice en el libro segundo del *Emilio* (3):

Así, la educación primera debe ser meramente negativa. Consiste, no en enseñar

les, su comun vocacion es el estado de hombre; y aquel que para este hubiere sido bien criado, no puede desempeñar mal los que con él tengan conexión. Poco me importa que destinen á mi alumno para la tropa, para la iglesia, para el foro; que antes de la vocación de sus padres le, mó la naturaleza á la vida humana. El oficio que enseñarle quiero, es vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; será, si, primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre, y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el más aventajado; en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo. *Occupavi te, fortuna, atque, cepi; omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posse.* (Te tengo, y te aprendí, ¡oh fortuna! y he vallado todos tus portillos, para que no puedas llegar hasta mí.)

(1) Pág. 9 de la obra reseñada.

(2) El abuso de la paradoja era tan notorio en Rousseau, que él mismo llegó á reconocerlo: «Lectores vulgares (dice en la pág. 85 del primer tomo) perdonadme mis paradojas: fuerza es que las haga quien reflexiona. Y digase lo que se quiera, más vale hombre paradójico que hombre preocupado.»

(3) Págs. 85-86 de la obra reseñada.

la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudiérais no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudiérais traer sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda; desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento á la razón, sin resabios ni preocupaciones; nada abría en él que pudiera oponerse á la eficacia de vuestros afanes. En breve se tornaría en vuestras manos el mas sabio de los hombres; y no haciendo nada al principio, hariais un portento de educación.

Obrad en todo al revés de lo que se usa, y casi siempre hareis bien.

Ejercitad su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas; pero mantened ociosa su alma cuanto mas tiempo fuere posible. Temed todos los afectos anteriores al juicio que los valúa. Contened, parad las impresiones que de fuera le vengán; y por estorbar que nazca el mal, no os acelereis á producir el bien, porque nunca lo es cuando no le alumbra la razón. Reputad á ventaja todas las dilaciones, que no es alcanzar poco el adelantar hácia el término sin perder nada; dejad que madure la infancia en los niños. Finalmente, si se hiciese necesaria alguna lección, guardaos de dársela hoy, si podeis dilatarla sin riesgo hasta mañana.

La educación en las ciudades era para Rousseau abominable.

Esta es la razón—dice en el libro segundo del *Emilio* (1)—porque quiero yo educar á Emilio en el campo, lejos de la canalla de criados, los últimos de los humanos despues de sus amos; lejos de las depravadas costumbres de las ciudades, que el pulimentado barniz que les dan hace atractivas y contagiosas para los niños; en vez de que los vicios de los jornaleros, sin ornato y con toda su selvática rusticidad, mas son para

avergonzar, que para seducir, cuando no se saca fruto de imitarlos.

En una aldea será mas árbitro el ayo de los objetos que quiera presentar al niño; su reputación, sus palabras, su ejemplo, tendrán una autoridad que en la ciudad no pudieran tener: como es útil á todo el mundo, todos anhelarán complacerle, hacerse estimar de él y presentarse al discípulo como quisiera en efecto el maestro que fuesen; y si no se enmiendan del vicio, se abstendrán del escándalo; que es todo cuanto necesitamos para nuestro objeto.

Rousseau nota que de nada valen los signos sin la idea de las cosas representadas, y á este propósito dice (1):

—¿Qué es el mundo?

—Una bola de cartón.

Esta precisamente es la geografía de los niños.

Generalmente hablando—añade (2)—nunca sustituyáis la cosa con el signo, á menos que no podáis hacerla ver; porque el signo absorbe la atención del niño y le hace olvidar la cosa representada.

Para este pedagogo no hay cosa más provechosa y agradable que los juegos, si se ordenan con un poco de maña (3).

Rousseau, al hablar de la educación moral, desbarra lindamente de esta manera:

Profundizad—dice (4)—todas las reglas de vuestra educación, las hallareis todas al revés de la razón, particularmente en lo que toca á las virtudes y á las costumbres. La única lección de moral que á la infancia conviene, y la que mas importa en cualquier edad, es no hacer nunca mal á nadie. El mismo precepto de hacer bien, si á este no va subordinado, es peligroso, equivocado y contradictorio. ¿Quién hay que no haga

(1) Pág. 88 del primer tomo de la obra reseñada.

(1) Pág. 110 del primer tomo.

(2) Pág. 199 del tomo citado.

(3) Pág. 151 de dicho tomo.

(4) Pág. 102 del primer tomo.

bien? Todo el mundo es benéfico; el inverso como los otros, á costa de cien miserables, hace á uno dichoso; y de aquí provienen todas nuestras calamidades.

El amor de Rousseau á la paradoja le hace caer frecuentemente en extravagancias, y entre ellas es notable y sin ejemplar el propósito de enseñar á los educandos como se paren los niños. Esta cuestión—que el autor considera peliaguda (1)—la explica Rousseau de modo que no es necesario indicar aquí (2). En algunos pasajes de la obra aparece Rousseau con argumentos de ficticia solidez para demostrar la verdad de sus proposiciones; pero adviértese entonces que el argumento descansa sobre hechos que el autor pidió á su rica fantasía en lugar de pedirlos á la Historia.

Rousseau no es ateo: es religioso, pero no quiere que *Emilio* tenga noticia de Dios hasta los diez y seis años (3), y es partidario para Emilio y para Sofía (4) de una religión natural. Rousseau quería ver claro y empezó por apagar la luz de la religión relevada.

Rousseau—como ya se ha dicho—dedica buena parte del libro quinto á la educación de la mujer y resume su pensamiento en los siguientes párrafos afirmando que sea diferente de la del hombre sin apartarse de las indicaciones de la naturaleza.

(1) Son sus palabras. Véase en el libro cuarto las páginas 268-269 del primer tomo.

(2) Rousseau es casi obscuro al tratar en el libro quinto de las condiciones fisiológicas de la mujer y de sus relaciones con el hombre.

(3) «Toda la diferencia que de vos á mí noto—dice en el libro cuarto, pág. 329 del primer tomo—consiste en que afirmáis que tienen esta capacidad (la de conocer á Dios) los niños á los siete años, y que yo no la otorgo ni aun á los quince.»

Rousseau al tratar de la educación religiosa de Emilio y en muchos pasajes de su obra incurre en frecuentes y garrafales herejías.

(4) Esto es, para el hombre y la mujer.

Una vez demostrado—dice (1)—que ni en cuanto al carácter ni al temperamento están ni deben estar constituidos del mismo modo el hombre y la mujer, se infiere que no se les debe dar la misma educación. Siguiendo las direcciones de la naturaleza, deben obrar acordes, pero no deben hacer las mismas cosas; el fin de sus tareas es común, mas estas son diferentes, y por consiguiente los gustos que las dirigen. Habiendo procurado formar al hombre natural, por no dejar la obra imperfecta, veamos también cómo se ha de formar la mujer para que á este hombre convenga.

¿Quereis ir siempre bien guiado? Pues no os apartéis de las indicaciones de la naturaleza.

En cuanto á educación religiosa de la mujer hace afirmaciones erróneas, pero atenuadas con respecto a las que hace al hablar de la educación religiosa de *Emilio*.

Para enseñar la religión á las muchachas—dice (2)—no se la presentéis nunca como un objeto de sujeción y tristeza, ni como obligación ó tarea; por consiguiente, no les hagais aprender de memoria nada que con ella tenga conexión, ni siquiera las preces. Contentaos con rezar todos los días las vuestras en su presencia, pero sin esforzarlas á que las escuchen. Hacedlas cortas, segun la instrucción de Jesucristo, y con el recogimiento y respeto que conviene; considerad que cuando al Ser supremo pedimos atención para que nos escuche, justo es que la pongamos nosotros en lo que decimos.

Menos importa que sepan tan temprano las niñas su religión, que el que la sepan bien, y especialmente que la amen. Cuando se la haceis gravosa ó les pintais á Dios siempre enojado contra ellas, y en su nombre le imponeis mil penosas obligaciones que nunca os ven desempeñar, ¿qué otra

(1) Págs. 145-156 del segundo tomo de la obra reseñada.

(2) Pág. 168 del segundo tomo de dicha obra.

cosa han de pensar sino que saber la doctrina y encomendarse á Dios, son obligaciones de chiquillas: ni qué mas han de desear que ser mayores para eximirse como vos de toda esa sujecion? El ejemplo, el ejemplo; sin eso nada se consigue con las criaturas.

A pesar de estas afirmaciones, despo-trica luego Rousseau contra los dogmas y contra la educación religiosa de los conventos, y afirma el carácter racionalista de su pretendida religión diciendo (1):

«Sofía tiene religión, pero racional y sencilla, con pocos dogmas y menos practicas de devoción; ó más bien, no conociendo otra práctica esencial que la moral, la dedica su vida entera á servir á Dios obrando bien.

La mayor parte de los pedagogos racionalistas han hecho grandes elogios del *Emilio* de Rousseau.

Compayré, por ejemplo, dice, con evidente hipérbole, quel el «*Emilio* ha sido la carta de liberación de la infancia» (2) y que «el *Emilio* es digno de quedar como eterno objeto de meditación del educador»; pero Nitard llamó claramente «enormidades» á algunas afirmaciones de Rousseau; el pedagogo inglés R. Héber Quick las calificó de «extravagancias» (3), y Voltaire llegó á decir que el *Emilio* era una novela estúpida (4).

Voltaire se burló también del culto de Rousseau á la Naturaleza.

«Cuando os leo—le escribió después de leer su primera paradoja—me dan ganas de andar en cuatro pies (5).»

(1) Pág. 198 del segundo tomo.

(2) Pág. 27 de su opúsculo titulado *J.-J. Rousseau et l'Education de la Nature*.

(3) Pág. 27 del citado opúsculo de Compayré.

(4) Pág. 46 del opúsculo de Compayré titulado *J.-J. Rousseau et l'Education de la Nature*.

(5) Véase el tomo III de la *Historia de los heterodoxos españoles*, por D. Marcelino Menéndez y Pelayo, pág. 269

Voltaire no se contentó con burlarse de Rousseau, sino que le peregrinó y delató. Véase la pág. 14 del tomo citado.

Conviene añadir que la Iglesia ha incluido nominalmente el *Emilio* en el «Índice de libros prohibidos».

El sistema de educación de Rousseau tuvo predecesores, entre los cuales debe citarse á Montaigne, á los jansenitas de Port-Royal, y á Locke (1).

El sistema de educación de Rousseau es impracticable. El mismo autor reconoció las dificultades insuperables de su aplicación en estas palabras del libro segundo del *Emilio* (2):

¿Pero dónde pondremos á este niño para educarle así, como un ser insensible, como un autómatas? ¿Le colocaremos en la luna ó en una isla desierta? ¿Le apartaremos de todos los humanos? ¿No le ofrecerá continuamente el mundo el espectáculo y el ejemplo de las pasiones? ¿No verá nunca otros niños de su tiempo? ¿No verá á sus parientes, á sus vecinos, á su nodriza, á su ama, á su lacayo, á su mismo ayo, que al cabo no ha de ser un ángel?

Fuerte es y sólida esta objeccion. ¿Pero os he dicho yo que fuese fácil empresa la de una educación natural? ¡Oh hombres! ¿Es culpa mía si habeis hecho dificultoso todo cuanto es bueno? Conozco estas dificultades, las confieso, y acaso son insuperables; pero siempre es cierto que aplicándose á obviarlas, se remedian hasta cierto punto. Yo señalo la meta á donde debe dirigirse la carrera; no digo que se pueda llegar á ella, pero sí que el que mas se acerque sacará mas ventajas.

Rousseau, no sólo fué revolucionario en Pedagogía, sino que lo fué también en casi todos los órdenes de la vida. Rousseau fué antipatriota (3).

Ambas palabras—dijo—*patria* y *ciudadanos*, se deben borrar de los idiomas modernos.

(1) Véanse las págs. 9-10 del opúsculo de Gabriel Compayré titulado *J.-J. Rousseau et l'Education de la Nature*.

(2) Pág. 87 del primer tomo de la obra reseñada.

(3) Pág. 9 de la traducción castellana del *Emilio* de 1879.

Rousseau ha influido mucho, por desgracia, en los pedagogos del siglo XIX (1) y aún se notan restos de su influencia en los pedagogos contemporáneos.

Entre los comentaristas españoles de Rousseau merece citarse el ilustre fraile jeronimiano Fr. Fernando de Ceballos y Mier, que escribió un *Análisis del Emilio* y quedó inédito porque el autor fué perseguido en nombre de la libertad científica (2) por los ministros de Carlos III.

Y también merece un recuerdo en este lugar Pedro Montegón, que pretendió con escasa fortuna escribir un anti-Emilio con su *Eusebio* (3).

Del *Emilio* de Rousseau en francés se han hecho, por lo menos, las cuatro ediciones que se citan á continuación:

Amsterdam. 1762. 4 vols. en 8.º m.

Genève. 1780. 2 vols. en 4.º

París. 1820. 3 vols. en 8.º m.

París. 1848. 3 vols. en 8.º m.

De estas cuatro ediciones hay ejemplares en la Biblioteca del Museo Pedagógico de París.

De la traducción del *Emilio*, impresa en Burdeos, da noticia Menéndez y Pelayo en el tercer tomo de la *Historia de los heterodoxos españoles* (4) y declara que es de José Marchena Ruiz de Cueto, generalmente conocido por el abate Marchena. El insigne polígrafo califica dicha traducción de «extravagantísima» y dice de ella que está «atestada de arcaísmos, inversiones desabridas y giros inarmónicos».

(1) Menéndez y Pelayo demuestra cómo Rousseau influyó extraordinariamente en Meléndez, Lista, Quintana y otros poetas muy conocidos de la primera mitad del siglo XIX. Véanse las págs. 267-268, 274 y 284 del tercer tomo de su *Historia de los heterodoxos españoles*.

(2) Véase el tercer tomo de la *Historia de los heterodoxos españoles*, por D. Marcelino Menéndez y Pelayo, páginas 315 y 325.

(3) Véanse los artículos 1284-1300 de esta BIBLIOGRAFÍA en las págs. 624-630 del segundo tomo.

(4) Pág. 389.

Esta traducción fué reimpresa hacia el año 1850 en el folletín de *Las Novedades*, aunque sin el nombre de Rousseau ni de Marchena (1) por evitar el escándalo.

1621. **Rovira**, Miguel

Tratado completo de la enseñanza universal, ó Método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles por D. — Profesor de lenguas. Alegoría de la enseñanza.

Barcelona: Imprenta de los Herederos de Roca. Año de

1835

1 h. + XII + 116 págs.—Port.—V. en b.—Se tendrá por furtivo...—Tabla de materias.—Prólogo, III-VI.—Al lector, VII-XII.—Epítrofe de Monsieur de Neufchatel á Monsieur de Waudelaincourt.—Texto, 1-107.—Suplemento.—Composition faite d'après la méthode Jacotot par une élève, 109-116.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Aspiraba Jacotot á la emancipación intelectual de la humanidad, nada menos. Su pensamiento fundamental «todo está en todo» no tuvo, sin embargo, otros efectos en el orden práctico de la Pedagogía que los efímeros de una buena voluntad puesta con ardor al servicio de un mal principio.

El método de Jacotot es una consecuencia natural, en el aspecto pedagógico, del espíritu filosófico de Bacon, Descartes, Locke y Condillac; á pesar de lo cual merece estudio porque representa una protesta viva contra la rutina, enfermedad del hábito nunca bastante combatida.

(1) El mismo Marchena publicó en Tolosa el año 1821 una traducción en cuatro tomos, tamaño de 8.º, que fué reimpresa en Barcelona el año 1834.

1622. **Rubio, Juan**

Exemplos morales ó las conseqüencias de la buena y de la mala educación en los varios destinos de la sociedad por D. _____ Director de las Reales escuelas de San Isidro y Sitios Reales, Visitador é Inspector de las ocho creadas por S. M. con destino á los cuarteles de ésta corte, individuo de la Real Academia de primera educación &a.

Madrid. Imprenta de la Viuda de Ibarra. Con licencia.

1800

1 h. + iv + 1-256. = Port. — V. en b. — Prólogo, 1-iv. — Texto, 1-255 — V. en b.

16.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico nacional.

1623. **Rubio, Ricardo**

Museo Pedagógico de Instrucción primaria. La instrucción pública en Portugal por _____ Secretario del Museo. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de M. Burgarse.

1886

8 págs. = Port. — V. en b. — Texto, 3-8.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1624. **Rubio, Ricardo**

Museo Pedagógico de Instrucción primaria. — La Botánica y su enseñanza por _____ Secretario del Museo. Pleca.

Madrid. Fortanet.

1891

60 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — Advertencia. — V. en b. — Texto, 7-57. — V. en b. — Adición. — V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este folleto es de lectura muy recomendable porque es el único que trata del asunto en castellano.

1625. **Rubio y Bellvé, Mariano**

Manuales-Soler .XL. Arte de estudiar, por D. _____ Comandante de Ingenieros. Monograma del editor.

Barcelona. Imp. Baseda, á cargo de D. Clarasó.

S. a. (1903)

180 págs. = Ant. — Escudo de los editores. — Port. — Es propiedad y pie de imprenta. — Texto, 5-176. — Indice, 177-180.

8.º m.

El opúsculo descrito contiene varias y discretas observaciones sobre el modo y manera de estudiar, referidas á los puntos siguientes:

La conversación como palanca del estudio; el libro y la lectura, la voluntad de estudiar, la tarea diaria, la lección, estudios experimentales, estudios geográficos é históricos, estudios matemáticos y sus derivados, estudio de idiomas, estudios varios, cultivo de la memoria, la habilidad manual é higiene y finalidad del estudio.

1626. **Rufilanchas, Gabino**

Discurso pronunciado ante el claustro de la Universidad Central por el licen-

ciado D. _____ en el acto solemne de recibir la investidura de doctor en la Facultad de Medicina y Cirugía. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Manuel Galiano.

1859

20 págs.—Tema.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-20.

4.º

Biblioteca del Ateneo de Madrid.

El tema del discurso dice:

¿Cuál es la educación de la mujer más conforme á los destinos que la Providencia la ha confiado?

1627. **Ruiz**, Luis E.

Tratado elemental de Pedagogía por el Dr. _____, Director general de Instrucción primaria. Pensamiento pedagógico de Rivadavia. Pleca.

México. Oficina tip. de la Secretaría de Fomento.

1900

348 págs. + 12 hs.—Port.—V. en b.—Al Sr. general de División Porfirio Díaz.—V. en b.—Retrato (1) de dicho general.—V. en b.—Al Sr. Lic. D. Joaquín Baranda, Ministro de Instrucción públ.ca.—V. en b.—Retrato (1) del Sr. Baranda.—V. en b.—Prólogo, 3 y 4.—Introducción, 5-14.—Texto, 5-318.—Lámina con ocho retratos (2), una h.—A las corporaciones benefactoras de Instrucción primaria, una h.—V. en b.—Un cuadro de Escuelas, anv. de una h.—V. en b.—Cuadros de la educación primaria, 319-337.—Periódicos pedagógicos que se publican en la República, 338-339.—Escue-

(1) Fotografiado directo.

(2) Fotografiado directo. Se halla colocado entre las pgs. 214 y 215

las Normales..., 340-341.—V. en b.—Índice, 343-348.—Cuadros, 5 hs (1).

8.º m.

Dos fines me he propuesto alcanzar—dice el autor en el prólogo (2)—al escribir este pequeño libro: uno especial y de meras circunstancias, que consiste en exponer, con motivo del Gran Certamen Internacional de París en 1900, las doctrinas pedagógicas y los métodos de enseñanza en que se funda y apoya la Escuela Primaria Oficial, tanto del Distrito como de los Territorios Federales; y otro general, y por su propia naturaleza orgánico, encaminado á enseñar, modificar y uniformar nuestro sistema docente, merced á determinado caudal de preceptos obtenidos en el atento estudio de los maestros europeos y americanos, y en la propia observación y personal experiencia, todo con el objeto social y patriótico de honrar á nuestro amado país y contribuir al progreso efectivo de la enseñanza esencialmente nacional.

La originalidad que por lo tanto pueda haber en este libro, que no pasa de ser un pálido reflejo de las doctrinas y sistemas de los grandes pedagogos nacionales y extranjeros, sólo estriba en la selección de aquéllas y de éstos, y en el modo de clasificarlos y adaptarlos metódicamente y según las condiciones positivas de nuestro medio social y de nuestras circunstancias sociales, pudiendo así aspirar, tal vez, á constituir un código pedagógico de enseñanza nacional.

1628. **Ruiz Amado**, Ramón

A los confesores, educadores y padres de familia sobre La Educación de la Castidad, por el P. _____ de la Compañía de

(1) 4.º m. apaisado, intercalados entre las paginas 324-335.

(2) Págs. 3-4 de la obra reseñada.

Jesús. Con las licencias necesarias. Escudo de la Compañía de Jesús.

Madrid. Imprenta Ibérica. E. Maestre.

1908

viii + 216 págs.—Ant.—Es propiedad. Reservados todos los derechos. Queda hecho el depósito...—Port.—Licencias y pie de imprenta.—Prólogo, v-viii.—Texto, 1-196.—Apéndice, 197-203.—Juicios de la prensa acerca de la *Educación moral*.—Estudios pedagógicos por el P. Ramón Ruiz Amado, S. J., 204-214.—Índice, 215-216.

8.º m.

Todas las obras pedagógicas del Padre Ruiz Amado son dignas de meditación y estudio.

Este ilustre religioso de la Compañía de Jesús, además de tener excelentes dotes naturales, tiene también extensa cultura científica y conoce varias lenguas. Es además muy experimentado y ha estudiado *de visu* el estado de la enseñanza en las naciones más cultas de ambos mundos.

Por esto, sus doctrinas son fundamentales y autorizadas, y no hay exageración en considerarle como uno de los más notables pedagogos contemporáneos.

Trata con extensión el P. Ruiz Amado en este libro del mismo asunto tratado más concisamente bajo el epígrafe de «El gran combate en la *Educación moral*» y que, con los impropios nombres de educación de la pureza y educación de la castidad (1) ha suscitado tan acaloradas discusiones entre los pedagogos de Europa y de América.

(1) La castidad y la pureza son virtudes, esto es, hábitos ó actos de facultades anímicas, y los actos no son educables, sino las facultades de que dimanen. Los actos son resultado del ejercicio de las facultades que se perfecciona con la educación; y, por esto, sólo cuando de lenguaje figurado puede decirse que los actos son educables. No puede hablarse, pues, en rigor técnico de educación de la pureza ni de educación de la castidad.

De estas discusiones, de los orígenes de la cuestión y de su estado actual en España y del objeto del libro, á que este artículo se refiere, dan noticia circunstanciada los siguientes párrafos del prólogo de la obra:

A la verdad—dice el autor—, cuando escribí aquellas páginas (1) no había llegado aún á mis oídos el fragor de una contienda, que sobre el mismo asunto se estaba empeñando. Adelantada ya la impresión de mi obra, vino por primera vez á mis manos el discutido libro de Stall (2) *Lo que debe saber el niño*, al cual, por esta razón, sólo pude hacer allí ocasionales y fugaces alusiones. Acerca del libro gemelo de María Wood-Allen (3), sólo pude poner una nota, en las *segundas pruebas* del capítulo V.

Pero la controversia que entonces apenas se iniciaba, se desarrolló luego con el tormentoso carácter, que tan fácilmente toman las tempestades en estos nuestros meridionales climas, y la alteración de los ánimos llegó á punto, que hizo necesario el recurso á Roma y la resolución de la Sagrada Congregación del Índice, que, aunque no constituye una *prohibición de los libros* de Stall y Wood-Allen, en sentido estricto, basta para *dirimir* la cuestión, como quiera que manda *apartarlos de las manos, principalmente de los niños: libros ipsos a manibus, præsertim puerorum, esse penitus arcendos*.

El resultado de esta prudentísima y benignísima resolución, ha sido el que se pretendía: acallar la controversia y evitar que se agriase, con detrimento de la concordia de los ánimos. Pero al propio tiempo ha sucedido que, habiendo los libros de Stall y Wood-Allen excitado la atención de muchos padres y educadores, acerca de un problema sobre que se había pensado menos de lo que su importancia reclama; no han logrado *satisfacerla*. Sabemos, por la decisión de la

(1) Las de *La Educación moral*.

(2) Véanse en el lugar correspondiente de esta BIBLIOGRAFÍA, los artículos dedicados á las obras de este autor.

(3) Véanse en el lugar correspondiente de esta BIBLIOGRAFÍA, los artículos dedicados á las obras de esta señora.

Sagrada Congregación, que no conviene en manera alguna, conformar en España la institución y disciplina de los niños, con las proposiciones (plácita) de dichos libros. Pero ¿equivale esto á declarar, que sigan las cosas como hasta aquí, entregadas á la rutina ó á la negligencia? ¿Es que tenemos resuelto en España, el problema de la educación de la castidad juvenil? ¿Nos dan motivo para juzgarlo así, las costumbres de la inmensa mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes?

¡ Nuestra humilde opinión es, QUE NO! El problema ha sido planteado con la publicación de los libros referidos, á que habían precedido algunos otros laudables conatos (principalmente de los doctos y respetables sacerdotes, D. Andrés Manjón (1) y D. Enrique Reig) (2), y aun hemos contribuído nosotros también á su planteamiento, con el último capítulo del libro repetidamente citado. La solución de Stall y Wood-Allen ha sido desechada. Nosotros, por nuestra parte, no estamos absolutamente satisfechos de lo que en el aludido capítulo dijimos. Esta es la razón porque volvemos hoy sobre el mismo asunto, con más reflexión, con mayor estudio, y después de haber oído más pareceres ajenos; ilustrados sobre todo, definitivamente en algún modo, por la resolución de la Sagrada Congregación del Índice.

En el presente libro, no vamos á sostener una doctrina contraria á la que enseñamos en el anterior; pero vamos á ilustrarla más, á explanarla mejor, y á penetrar algo más hondo de lo que hicimos en aquel primer ensayo, en las intimidades de este espinoso problema.

Este es, por lo menos, nuestro deseo; en cuya realización, si acertáremos, será la gloria del Padre de las lumbres, y si desfalliéremos, no haremos más que dar un testimonio de nuestra humana debilidad.

(1) Véase en el artículo 1.202 de esta BIBLIOGRAFÍA dedicado á las Hojas coeducadoras del Ave María de D. Andrés Manjón, los números 50-54 del resumen de dichas Hojas en la pág. 572 del segundo tomo.

(2) Véase el artículo 809 de esta BIBLIOGRAFÍA dedicado á la Educación de la Pureza de J. Fonssagrives, en las páginas 184-185 del primer tomo.

El P. Ruiz Amado plantea claramente el problema de iniciar á los niños en el conocimiento de los misterios de las relaciones sexuales y de la generación humana; lo estudia con serenidad, aportando al efecto abundancia de datos, y lo resuelve de la siguiente manera (1):

Acerca de los otros dos puntos de la instrucción, ordenada á prevenir la revelación impura, no hallamos tantos reparos en los pedagogos que han escrito sobre esta materia. Generalmente hacen depender su juicio, no tanto de la cosa, cuanto del tiempo y el modo.

¡ Si se examinan, dice THALHOFER, las razones alegadas en pro de esta instrucción, y las objeciones que contra ellas se oponen, no será posible alcanzar una determinada é indubitable conclusión. El *utrum* está aquí íntimamente enlazado con el *quomodo*; esto es, no tanto nos hace dudar la cosa misma, cuanto la manera cómo se haga! (p. 61).

REHM, reconoce la instrucción acerca del origen de la vida como medio importante de educación; pero con tal que no se dé demasiado temprano, ni sin preceder una instrucción preparatoria antropológica, cuyas líneas generales traza él mismo. Es menester que no se descuide la previa educación del sentimiento moral y religioso. La instrucción especial acerca de la maternidad y paternidad se habrá de dar por los padres á cada niño en particular, y no muy extensa, pero clara y sin aire de misterio, y mezclando en ella pensamientos morales acerca la dignidad y destino del hombre, y la sabiduría con que Dios ha ordenado todas estas cosas. La prevención contra los pecados sensuales, con indicación de pormenores anatómicos, y en particular la cautela contra el vicio solitario, sin pronunciar su nombre, háase de hacer de un modo grave y solemne, y "con lágrimas en los ojos", poco antes del tiempo de la confirmación (diecisiete ó dieciocho años) (p. 42).

(1) Págs. 148-157 de la obra reseñada.



Recordemos las circunstancias que exige el Sr. MANJÓN, arriba alegado, y de las que no discrepa mucho el discretísimo FOERSTER, cuya opinión veo generalmente aceptada en Alemania.

Por nuestra parte, no creemos podernos quedar aquí, sino hemos de insistir en señalar los *peligros* de esta opinión, por más que (mientras la Autoridad de la Iglesia no decida otra cosa), nos parezca razonable y sensata.

Dado que la *eficacia* de la instrucción paternal ó espiritual y educativa, *no parece infalible* ni mucho menos, no es posible desconocer que va acompañada dicha instrucción de *dos graves peligros*: el uno, cuanto al *modo*, que indica Rehm; el otro, cuanto al *tiempo*; con la particularidad, que el primero *es fácil de evitar*, y para ello contribuye eficazmente la doctrina pedagógica; pero el segundo es *sumamente arriesgado*, y hace abandonar del todo á la prudencia, que pesa las circunstancias, sin que valga para esto gran cosa la doctrina.

Hay ciertamente *indicios*, que pueden dar á conocer á los padres el *instante del peligro*; pero esos indicios *no son infalibles*. Por lo cual, añadiéndose á su ambigüedad, la ansiedad natural que la misma grandeza del riesgo infunde, no será extraño que, en muchos casos, la revelación paterna ó directiva *se anticipe*.

Mas ¿quién no vé el inconveniente de esta anticipación? Si el efecto de la *revelación pura* fuese infalible, dicho riesgo no sería muy estimable; pues sólo conduciría á privar á los niños *algo antes*, de la descuidada paz de la inocencia inconsciente, para darles las armas poderosas de una consciente virtud. ¡Pero desgraciadamente no es así! La revelación priva de una ignorancia *segura*, y lanza al niño en los azares de una *insegura* discreción. Por consiguiente, toda *anticipación innecesaria*, *crea un peligro*, que sin ella no hubiera existido *en realidad*.

¡Este es el aspecto verdaderamente terrible de la *instrucción sexual*; esta es la consideración que la hará siempre *peligrosísima en la práctica*, y, por consiguiente, *práctica-*

mente ilícita, salvo casos en que las circunstancias quiten del todo esa ambigüedad, que generalmente rodea á la aproximación del peligro de la revelación impura!

Por consiguiente, en los casos en que el *confesor* ó los *padres* lleguen á convencerse prudentemente de que el niño está en inminente peligro de sufrir una *seducción*, á que le expone inerme su inocencia misma, no nos atreveremos á estorbarles que procedan á la instrucción conveniente, con toda aquella parsimonia que el Sr. Manjón aconsejaba. Pero en la apreciación de este caso, hemos de *gravarles la conciencia*, pues se trata de cosa en realidad gravísima; y fuera de él, no podemos menos de resolernos por la *negativa*; esto es: *declarar inconveniente la revelación ó instrucción sexual*, por ser dudoso su provecho é indudable su peligro.

Por muy ceñida que parezca esta manera nuestra de circunscribir el caso en que, atendidas prudentemente todas las circunstancias, tendrán los educadores el *deber*, ó por lo menos el *derecho*, de abrir los ojos á los adolescentes, con el único fin de prevenirlos contra la seducción y el peligro de la revelación impura; no hemos de ocultar que hay todavía personas respetables que la contradicen, y avanzan hasta establecer que *en ningún caso es lícito proceder á esta revelación pura y educativa*. No citamos á los autores de esta opinión, por no haberla manifestado ninguno de ellos (que sepamos) en escritos públicos.

Esta manera de opinar sólo puede fundarse, en el fondo, en la aseveración: *que es igualmente peligrosa para la castidad juvenil, la revelación pura, que la revelación impura*.

Decimos que sólo puede tener este fundamento, *en el fondo*, por más que expresamente no hayamos oído alegarlo por nadie. Y la razón es que, desde el momento en que se admita, que la *revelación pura y educativa*, *tiene menos peligro* que la *impura y escandalosa*, ya será imposible negar que, *en algunos casos*, es lícita la primera, para evitar el *peligro mayor* de la segunda.

En efecto; los que afirman que, en nin-

gún caso, se puede proceder á la revelación pura, se fijan, especialmente, en la falta de seguridad acerca de su efecto educativo. Y si se les urge proponiéndoles circunstancias, en las cuales, con *moral certeza*, se prevee que va á tener lugar la revelación impura; contestan que, *no ven otro medio preventivo contra ella* sino la educación religiosa.

Estamos del todo conformes con ellos en que la educación religiosa es la única garantía que ofrece alguna solidez, y, porque tenemos esta convicción, *hemos prevenido á nuestro educando, con todos los medios que á la educación religiosa pertenecen*, y dejamos apuntados en artículos anteriores. Pero ESTO SUPUESTO, mañana hemos de enviar á este educando, v. gr., á un establecimiento público de instrucción, donde habrá de estar á solas, fuera de nuestra vigilancia, con muchedumbre de compañeros, entre los que sabemos con moral certidumbre haber muchos corrompidos, donde es *moralmente cierto* que nuestro educando oirá las cosas que hasta ahora felizmente ignora, y las oirá entre chanzonetas, descripciones obscenas, jactancias juveniles y provocaciones tentadoras.

En estas circunstancias, preguntamos: ¿Qué más hemos de hacer?—*¡Proveer al educando de motivos religiosos*, nos dice el preopinante!—*¡Perfectamente!* ¡Ya le hemos proveído! Y ahora ¿qué más? ¿Enviarle sin una palabra de más inmediata prevención *acerca del asunto peligroso?*

¡Es cierto, *moralmente*, que va á conocerlo por medio de la revelación impura! ¿No convendrá *prevenirle* con la revelación pura, *paternal, educativa?* Quien todavía niega, sin duda, parte del supuesto, que la revelación pura *ninguna ventaja hace á la impura*. ¡Que el peligro de la primera *no es menor* que el de la segunda! ¡Pues si otra cosa creyera, indudablemente nos diría que, no pudiendo absolutamente evitar uno de los dos peligros, optáramos por el *menor!*

Por esta razón (*y mientras la Autoridad doctrinal de la Iglesia no resuelva otra cosa*) nosotros *no podemos decidirnos á abrazar*

esta opinión de la *negación absoluta*. Nos lo prohíbe la razón, que no podemos abdicar sino ante un *Magisterio infalible*; y nos lo prohíbe la experiencia de nuestra propia juventud, que (por este proceder rutinario de los padres y educadores) se vió lanzada sin preparación particular, sin más que las ordinarias prevenciones de la Religión, en medio de las seducciones del mundo juvenil que bulle en los establecimientos de instrucción pública. No escribimos nuestras *confesiones*, y, por tanto, no nos creemos en el caso de ser más explícitos. Sólo sí hemos de decir, *que no deseamos á nuestro educando* que se halle en las circunstancias y con la poca provisión en que nos hallamos en nuestra adolescencia! Con todo, no nos había faltado *ninguno* de los recursos educativos de nuestra Religión santísima. ¡Pero Dios ha ordenado que la *naturaleza ayude á la gracia*, como ésta auxilia á la naturaleza!

Hemos de repetirlo: mientras la Autoridad eclesiástica, poseedora del infalible Magisterio doctrinal en asuntos dogmáticos y morales, no dé otra solución, nos mueve la autoridad científica de los pedagogos católicos que dejamos citados, y cuyas sentencias admitimos, *no en toda su extensión*, sino en aquella parte que ha resistido el análisis riguroso á que las hemos sometido.

Muévenos, además, el que, los que á esta solución se oponen, *no ofrecen medio alguno* para sustituirla; ya que los motivos religiosos en que estriban, los abrazamos y admitimos nosotros, y suponemos su previa y *total* aplicación.

Finalmente, la aseveración: *que la revelación impura no sea peor y más peligrosa que la pura y paternal*; que ésta *no haga ventaja ninguna* á la primera, no nos es posible admitirla, mientras no se apoyara en la Autoridad de la Iglesia, porque repugna á la luz de nuestra razón, que no puede doblegarse sino delante de su legítimo Magisterio doctrinal.

A este propósito, no podemos dejar de ratificarnos en lo que decíamos en nuestro libro sobre *La Educación moral*:

“La verdadera diferencia, entre saber estas cosas, de los padres ó de un perdido, está en que, en el segundo caso, se describirá la acción sexual, no con la finalidad santa que le es propia: la propagación de la familia para la conservación de la especie; para dar vida á nuevos seres capaces de conocer á Dios y glorificarle; sino pintaráse como encaminada á gozar de un deleite vedado; y en vez de la gravedad religiosa que requiere aquel fin, se rodeará todo este asunto de risas y obscenidades, reproduciéndose de nuevo la escena genésica de la tentación: *¿por qué* os ha prohibido Dios comer de este fruto? Y á esta duda siguen mil promesas: la de *saber del bien y del mal* (estímulo de la curiosidad); la de *ser hombre*, que equivale para el niño, al *eritis sicut dii*; la de gozar deleites tanto más sabrosos, cuanto más defendidos y gozados á hurto!

Cualquiera entiende, que esta manera de venir en conocimiento de cosas, de suyo tan delicadas y peligrosas, es para el niño *una enorme desdicha*; es plantear mal el más transcendente de los problemas de la vida; es entablar la conducta moral del peor modo posible; esto es: multiplicando el aliciente del mal y desguarneciéndolo de todas las defensas. Y á esto da lugar, de ordinario, el descuido de los padres y educadores, así en no precaver la tentación, como en no prevenirla á tiempo.

El P. Ruiz Amado da mucha importancia á la forma en que la iniciación ha de hacerse, y dice respecto á este delicado asunto (1):

Por más que sean relativamente pocos, los casos en que la instrucción sexual podrá darse á los adolescentes *con entera seguridad*; como el que entonces sea más ó menos provechosa, dependerá en gran parte de la forma en que se haga, no nos creemos dispensados de estudiar este punto, aunque acerca de él apenas se nos ofrece nada más que lo que ya dejamos dicho en nuestro libro sobre *La Educación moral*; pero lo

pondremos aquí por complemento de la doctrina.

Y en primer lugar, decíamos, esta instrucción *¡nunca debe darse por medio de un libro* que se entregue á los mismos niños: *ni el nuestro, ni otro alguno!* La razón es, la necesidad de *dosificar la instrucción* que se les da, y cuya fórmula abstracta ha de ser *lo estrictamente necesario*, según discretamente lo advierte el Sr. Manjón en el lugar transcrito y alabado tan repetidamente.

Algunos de los filantropistas incurrieron en este punto en error, por cuanto la *incapacidad* de muchos padres para instruir á sus hijos *con tino*, en esta delicada materia, les indujo á escribir libros que se pudieran poner en manos de los mismos niños. Así lo hizo *Basedow*, incluyendo estos temas en sus libros de lectura. *Oest* por el contrario, se opone resueltamente á que se dé el libro á los niños, aunque le admite para que los educadores aprendan la manera de estas explicaciones orales (pág. 88). Como se ve, *Stall* ha retrocedido en éste, como en otros conceptos, del punto á que habían llegado los filantropistas.

Todavía se ha de insistir más ahincadamente en que las instrucciones en materia sexual, *nunca se den á los niños en común, ó en clases*; pues esto, fuera de impedir la dosificación, va directamente *contra el pudor*. Estas cosas, aun cuando se comunican, han de comunicarse siempre en *secreto*, y permanecer bajo el velo casto del pudor. En algunos países, la legislación ha prevenido el abuso contrario, á que tienden ciertos pedagogos modernos, prohibiendo las explicaciones escolares en estas delicadas materias. ¡Nosotros no concebimos otro ambiente, donde pueda darse esta instrucción, sino la intimidad *paternal ó sacramental!*

Viniendo ya á la manera de la declaración, hemos de excluir todas las explicaciones *fisiológicas*, que tienden á asemejar al hombre *con los animales*; puesto que, en realidad, la generación, que en los animales es acto meramente fisiológico, en los hombres es *principalmente acción moral*, orde-

(1) Págs. 158-169 de la citada obra.

nada á la propágación de *seres morales*, en la *unidad moral* de la familia, y más allá, para un fin no sólo *moral* sino *sobrenatural*.

Basedow se contuvo en esta parte en un medio más laudable que sus sucesores; á los cuales han imitado Stall y Wood-Allen. ¡Da pena ver que se enseña á una tierna niña, su semejanza con *los mamíferos!* ¡Absit! ¡¡*Ad majora natus sum!!!*

Lo que ennoblece las explicaciones acerca del origen de la vida es, *la filiación divina*, *el amor* entre los esposos, y el respeto hacia *la maternidad*; y así, hay que tener muy presentes estos elementos. De ahí que sea la madre la persona más indicada para estas revelaciones, que se han de envolver en una como atmósfera de ternura, de intimidad familiar, de maternal gravedad y cariño. Nunca debe omitirse la memoria del *dolor* y peligro de muerte, con que la madre puso al hijo en el mundo; pues *la seriedad* de estos conceptos, estrechará el vínculo de amor, y ahuyentará las imágenes lúbricas.

A una madre, refiere E. Ernest, le dirigió su hijo la pregunta siguiente: "Mamá: ¿de dónde vienen los nenes? Tú me has dicho que venían de Dios. Pero en casa de X han contado que los trae la cigüeña. Yo creo lo que tú dices: pero ¿cómo los envía Dios?" La buena madre le prometió que se lo contaría al acostarle por la noche; y llegada la hora, sentóse junto á su camita y le dijo: "Tu papá y tu mamá se quieren mucho, y por esto deseaban que Dios les diera un niño. Ya sabes que los niños vienen de Dios, el cual creó al primer hombre y nos da la vida á todos. Cuando quiere criar un niño, se vale de los padres, haciendo que se quieran mucho. Entonces hace que el nene crezca de una semillita pequeña, como las plantas nacen de una semilla. Pero así como la semilla de las plantas ha de estar metida en la tierra hasta que brota, la semilla del niño está guardada en el seno de su mamá. Allí estabas tú muchos meses, cerca de mi corazón, hasta que creciste lo bastante para que pudiera tenerte en mis brazos. Mas para que nacieras fué menester que yo sufriera un gran dolor. Pero yo le sufría de buena

gana, para tener un niño. Así viniste á nacer, y tus papás te recibimos como don de Dios, para criarte y educarte para él. Por esto te hicimos bautizar, para que fueras también *hijo de Dios*. Pero mira; esto que te he explicado es un secreto: es *nuestro secreto*. Ahora que lo sabes, dame la mano y prométeme que no hablarás de esto con nadie más, y que me preguntarás sólo á mí estas cosas." Cuando terminé, dice, mi hijo se me abrazó al cuello y me apretó exclamando: "¡Mamá mía! ¡Mi querida mamá!", y desde entonces su cariño hacia mí se transformó de la manera más íntima y confiada (pág. 54).

En estas explicaciones hay que tener presente, que no se entre por ningún caso en *descripciones* anatómicas ó fisiológicas; antes bien, apartando la atención del niño de lo orgánico, se la fije en el *aspecto moral*, religioso, social, etc.

Para dar la indispensable instrucción fisiológica, nada parece más apropiado que el conocimiento de *las flores*, en las cuales se manifiestan estas funciones claramente, y de un modo á nuestros ojos *puro y limpio*, y por consiguiente, más ajeno de peligro. Para conducir el ánimo infantil á la consideración del *aspecto moral*, puede servir también el coloquio que pone como modelo Foerster, del cual tomamos algunas ideas en el que sigue:

"Hijo mío: tú eres ya un hombrecito, y por consiguiente, ya se puede hablar contigo de cosas serias. A los niños, se les encubren con fábulas las cosas que todavía no tienen edad para entender; pero cuando se hacen formalitos y hombres, como tú te vas haciendo, conviene que entiendan las realidades de la vida. Tú bien conoces que nadie en el mundo te ama como tu madre; que te quiero como *cosa mía*: como á un pedazo de mis propias entrañas. Y es que precisamente eres eso, hijo mío; porque, mucho antes de que nacieras, ya vivías en mí, y casi se puede decir que te tengo conmigo toda mi vida, mucho antes de que tú tuvieras vida y pudieras conocer y amar á tu madre.—¿Cómo puede ser esto? dices:—Oye y lo entende-

rás. ¿No has observado nunca, de qué manera los frutos se forman en lo más hondo del cáliz de las flores, y se hacen grandes en verano, hasta que vienen á madurar y separarse de su tallo? Pues así creciste tú, hijo mío, como un capullito dentro del seno de tu misma madre, y allí te tuve yo durante mucho tiempo como dormidito, debajo de mi corazón.

¿Verdad que entiendes ahora mejor, la causa porque te quiero tan tierna é íntimamente? ¿Por qué puedo llamarte con toda verdad, *pedazo de mis entrañas*? Pues no hay unión, entre dos personas, tan junta, que pueda compararse á la del hijo con la madre, que es casi tan íntima como entre el cuerpo y el alma. Cuando yo era joven, y pensaba en la felicidad de tener un día hijos, ya pensaba en tí, y te albergaba realmente en mi seno, hasta que llegó un tiempo en que te sentí crecer dentro de mí durante muchos meses, y me dí cuenta de que ya estabas vivo, y te alimentabas con mi sangre. ¿Puedes pensar el cariño que nace en el corazón de la madre, cuando siente en su seno á su hijito, y piensa que le verá dentro algunos meses nacido, mirándola con sus ojitos y sonriéndola con su boquita, y que luego toda su vida la querrá, como ella, ya antes de que nazca, le quiere; como yo te quiero y tú me quieres á mí! ¡Desde aquel tiempo todos los deseos de la madre se emplean en su hijo; y dicen que los pensamientos que tiene la madre, en estos meses de la gestación, influyen grandemente en el porvenir físico y moral de él.

"Figúrate, pues, si deseará cosas buenas y bonitas, la madre que esto sabe, y con qué anhelo estará esperando el trance doloroso con que el hijo se ha de arrancar de sus entrañas, para verle finalmente en sus brazos y ver en él cumplidas sus ansias.

"Pero pensarás tú: Y tu papá, ¿no tiene también parte en tí? ¿No sabes que le debes tu sér como á mí misma? ¿Cómo se verifica esto? Este es el *misterio sagrado de la vida*, hijo mío, que hemos de venerar como un milagro de Dios y una de las más incom-

prensibles demostraciones de su sabiduría infinita.

"De la manera imperfecta que nosotros podemos conocer este misterio, es así: Que para que nazca un hijo, es menester que concurren un hombre y una mujer; como sucede en muchas flores, y particularmente en las palmeras; las cuales no dan fruto, si en las cercanías de las palmeras femeninas, no hay una palmera masculina. Así se verifica, en las criaturas, una semejanza de lo que se hace en la Santísima Trinidad, donde el Padre y el Hijo, amándose con infinito amor, dan origen á la tercera Persona divina, que es el Espíritu Santo. Claro está que, en Dios se hace esto de una manera infinitamente más pura y espiritual; porque Dios es puro espíritu. Pero así como el Espíritu Santo procede del Padre y del Hijo por vía de amor, así por el amor que se tienen los padres, bendice Dios su unión dándoles hijos; y por esto es el hijo también sangre de su padre como lo es de su madre.

"Este es el *misterio de la vida*, hijo mío; y uno de los mayores pecados y desórdenes que hay en el mundo es, que los hombres viciosos y sin juicio, abusan de estas cosas y las profanan, olvidándose de Dios que las estableció, y de los fines altísimos para que las hizo; que es una especie de sacrilegio; como si el templo, que ha sido construído para dar en él culto á Dios, se usara para bailar y celebrar convites profanos. Por eso, en toda esta materia, no has de hablar nunca con los otros niños, y menos con los malos y alborotados, porque eso sería profanar los más íntimos secretos de la vida de familia y te expondrías á caer en los pecados más feos y que más degradan al hombre."

Claro está que tales coloquios y explicaciones, no deben entablarse sin oportunidad; sino cuando realmente *los provoquen las preguntas*, ó un particular estado de ánimo de los niños, ó *los peligros* á que prudentemente se advierte están expuestos, de recibir de mala parte y manera, estas peligrosas revelaciones. Las cuales no convendrá, de ordinario, que se hagan *de una vez*, sino se vayan ingiriendo en las conversa-

ciones que frecuentemente han de fomentar los padres con sus hijos, en la intimidad de una dulce confianza.

Los conceptos que se han de acentuar son éstos: el *carácter sagrado* de la unión conyugal, ordenada á la generación; el *carácter degradante* y pecaminoso (contra Dios y contra la familia) de todo desorden en esta parte; y la *inevitable trascendencia* de todos los actos que á la generación, directa ó indirectamente se refieren.

La unión de los sexos se ha rodeado en todas las naciones de ceremonias sagradas, y en nuestra Religión cristiana, se halla elevada por Jesucristo á la dignidad de *Sacramento*. ¿Qué mayor consagración se le podía dar, que hacer que *la misma alianza* entre el varón y la mujer, en orden á la generación, se elevara á la dignidad de un Sacramento de la Nueva Ley, eficaz de suyo para conferirles la gracia santificante y las demás que necesitan para llevar á feliz término la difícil empresa de criar hijos para el servicio de Dios? En los demás sacramentos ha de intervenir ordinariamente el sacerdote (excepto en el bautismo, en caso de necesidad que no permita recurrir á él), ó por lo menos otro ministro diferente de aquél que recibe la gracia del sacramento. Pero en el matrimonio, los mismos contrayentes son ministros, y su misma alianza se convierte en acción sacramental. ¿Qué más podía hacer Cristo, para obligarnos á mirar como *cosas santas* y pertenecientes al orden de la salvación y del servicio divino, todas las que dicen relación con la procreación de los hijos? Por eso se comprende que todo abuso consciente en esta materia, se condene como pecado mortal, pues se trata de cosa tan grave y sagrada.

1629. [**Ruiz Amado**, Ramón]

La enseñanza en España. Folleto primero. La Reforma de Instrucción Pública de 12 de abril de 1901 por Raimundo Carbonel (seud.) Doctor en Derecho y Licen-

ciado en Filosofía y Letras. Con aprobación de la Autoridad Eclesiástica.

Barcelona. Imprenta de Subirana, hermanos.

1901

80 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—
Texto, 5-80.

8.º

El autor de estos folletos ha revelado su nombre en el prólogo de su obra *La Educación Intelectual* y ha declarado, en las opiniones que dichos opúsculos contienen, la existencia de «algún exclusivismo propio de quien no ha contemplado sino una fase de la vida» (1).

1630. [**Ruiz Amado**, Ramón]

La enseñanza en España. Folleto segundo. El derecho de enseñar, por Raimundo Carbonel (seud.) Doctor en Derecho y Licenciado en Filosofía y Letras. Con aprobación de la Autoridad Eclesiástica.

Barcelona. Imprenta de Subirana, hermanos.

1901

80 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—
Texto, 5-78.—Índice.—V. en b.

8.º

1631. [**Ruiz Amado**, Ramón]

La enseñanza en España. Folleto tercero. Los dos Bachilleratos y el nuevo plan de enseñanza por Raimundo Carbonel (seud.) Doctor en ambos derechos y Licenciado en Filosofía y Letras. Con aprobación de la Autoridad Eclesiástica.

Barcelona. Imprenta de Subirana, hermanos.

1901

(1) Pág. iv de *La Educación Intelectual*, del mismo autor.

96 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Inconsecuencias, 5-9.—Texto, 10-87.—Conclusión, 88-93.—V. en b.—Sumario.—Licencia.

8.º

Estos folletos contienen una crítica minuciosa de la organización que tenían en España el año 1903 los Institutos generales y técnicos de segunda enseñanza.

En el tercero de dichos folletos se exponen las cualidades pedagógicas del Bachillerato clásico y del Bachillerato moderno, ensalzando las ventajas del primero á la luz de la razón, de la experiencia y de la Historia.

1632. **Ruiz Amado**, Ramón

Biblioteca Catequista.—La Enseñanza Popular de la Religión según la Encíclica *Acerbo Nimis* de N. S. P. Pio X por el P. _____ de la Compañía de Jesús. Con licencia de la Autoridad Eclesiástica.

Barcelona.—Imprenta Moderna de Guinart y Pujolar.

1906

2 hs.+336 págs.—Ant.—Es propiedad. Derechos reservados Queda hecho el depósito... y escudo del editor.—Port.—Licencia eclesiástica.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Introducción, 5-8.—Texto, 9-330.—Índice, 331-335.—V. en b.

8.º m.

Esta obra es una de las más completas de cuantas se han publicado en castellano sobre la materia.

Véase á continuación el índice de su contenido, y supuesta la competencia del autor, júzguese luego del mérito pedagógico de la obra reseñada.

¡Pan y catecismo!

EFICACIA DE LA ENSEÑANZA CATEQUÍSTICA

La ignorancia religiosa y la falta de caracteres.

El carácter y sus factores. Degeneración de los caracteres en todas las modernas naciones civilizadas. Enormidad de la ignorancia religiosa.

I. Sin educación religiosa no hay firmeza de principios. Tres modos de fe popular. Los principios en la vida espiritual. El *Alfabetismo* y la *Catequesis*.—II. Educación de la voluntad. Afirmaciones de M. Buisson. Necesidad de la enseñanza religiosa. El Racionalismo cogido en sus propias redes. La obediencia educativa no se halla fuera de la religión. Palabrería sofisticada de los racionalistas.—III. Aparentes anomalías. Excepciones educativas del Catolicismo.

La instrucción religiosa y la moralidad.

I. Necesidad de dar enseñanza religiosa en la niñez. Común sentir de los sabios.—II. La instrucción y la criminalidad. Vanas esperanzas de Horacio Mann. Esterilidad moral de la instrucción *neutra* en los Estados Unidos. Inutilidad de aumentar el presupuesto de Instrucción pública, sino se enseña religión.—III. Aplicación de estas enseñanzas á España. Insuficiencia de la tolerancia religiosa para excluir de la Instrucción pública el estudio del Catecismo. Necesidad de fomentar la enseñanza catequística.

Defectos de la enseñanza catequística.—

A. El Memorismo.

I. Defectos que pueden esterilizar la enseñanza de la religión. *El memorismo* y la memoria. Especies de ésta y su importancia. Esencia viciosa del memorismo. Diferente clase de memoria requerida en los varios ejercicios educativos.—II. Peligro memorista en la enseñanza religiosa. Necesidad de aprender de memoria *parte* del Catecismo. Conveniencia de decorar las Oraciones. Observaciones sobre la recitación y el canto. Defectos que fomentan el memorismo.

Defectos de la enseñanza catequística.—
B. La falta de plan.

I. Falta de planes catequísticos entre nosotros. Limitación de la materia. Necesidad de la Historia sagrada. Distribución de la materia en cursos.—II. Planes usados en el extranjero. Plan del Dr. Spirago. Progra-

mas de la Archidiócesis de Nueva York. Idem id. de Filadelfia.

Defectos de la enseñanza catequística.—

C. Los textos defectuosos.

I. La cuestión del *Texto* del Catecismo, en el Concilio Tridentino. Catecismo de San Pío V. Proyecto del texto único en el Concilio Vaticano.—II. Aprovechamiento de los textos defectuosos y su disposición para la enseñanza cíclica. Modelo. Defecto de la forma dialogada y modo de enmedarlo.

CÓMO HA DE ENSEÑARSE EL CATECISMO

La enseñanza educativa del Catecismo.

Insuficiencia de la *instrucción* si no se junta con la *educación* religiosa, Prescripciones del *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús acerca del profesor. Idem acerca de los Ejercicios de piedad de los discípulos. Idem sobre la enseñanza del Catecismo.

El catequista.

I. La *Piedad*, único estímulo del catequista y calor que fecunda su enseñanza. Espíritu de fe y corrección de costumbres.—II. La *Ciencia* teológica y pedagógica: necesidad de preparación.—III. *Alegría* necesaria y causas por que se pierde. Remedios de San Agustín. Humildad á ejemplo de Cristo. Caridad que nos une con los niños.—IV. *Diligencia* y medios de conservar la disciplina.—V. Premios y castigos. Reglas del *Ratio studiorum*.—VI. Examen práctico del catequista.

Ejercicios de Piedad.

I. *Preces* del Catecismo. Modo de recitarlas. *Afectos* mezclados en la explicación. Aplicaciones y *propósitos* prácticos. Ejercicios de *actos de virtudes*.—II. *La Misa* en el Catecismo. Modo de oirla en el de Salamanca. Preparación para la *Confesión* de los niños. *La primera Comunión*.

Medios pedagógicos.

I. La viva voz y los libros. El devocionario y las lecturas espirituales.—II. Imágenes bíblicas; sus cualidades. Su empleo; repertorio de ellas. Uso de las proyecciones; modo de procurárselas.—III. La pizarra; su uso. Ejemplos.—IV. Ejercicios escritos. Excursiones escolares.

La explicación.

Dificultad de la explicación. Necesidad de *sensibilizar los conceptos*.

I. Las parábolas del Evangelio. Dialoguismo y locución directa. Afectos. Alusión á los objetos naturales, en sentido propio; comparaciones y similares. Contrastes y sentencias. Uso católico de las formas sensibles. *Lecciones de cosas*. Lenguaje concreto. Los *ejemplos*: modo de usarlos.—II. Unidad de las enseñanzas. Orden metódico de las lecciones. Catecismos graduados. Formas de elocución, expositiva é interrogativa.—III. Carácter práctico de la enseñanza, en cuanto al *fin*. En cuanto al modo. Ensayos y manera de hacerlos con provecho.

La Historia sagrada.

Exigencias de la Pedagogía psicológica. Método de San Agustín. Fin de la Historia bíblica: La caridad. Serie de narraciones señalada por San Agustín. Forma de la explicación bíblica. Programa de dos cursos de Historia sagrada, por Spirago.

La lección de Catecismo.

I. Orden insinuado por S. S. Pío X. Ejemplos.—II. Orden de Spirago. Argumento. Definición sintética. Explanación analítica. Demostración: argumento para el entendimiento. Motivos para la voluntad. Aplicaciones prácticas.—III. El sexto y nono mandamiento.

QUIÉNES HAN DE ENSEÑAR EL CATECISMO

Noticia histórica de la enseñanza catequística.

I. Orígenes de la catequesis: diferente proceso con los judíos y con los gentiles. El *catecumenado*; clases de catecúmenos y modo de instruirlos. El Bautismo de los niños y de los pueblos en masa: Educación catequística posterior.—II. Disposiciones conciliares sobre ésta. El Concilio Tridentino y otros concilios provinciales. Solicitud de los Romanos Pontífices por la enseñanza del Catecismo.

Obligación pastoral del Catecismo.

Prescripciones del Papa en su Encíclica *Acerbo nimis*. Obligación *personal* del párroco. Días, tiempo y lugar de la enseñanza.

Gravedad de esta obligación; las variaciones conciliares.

Los catequistas legos.

I. Personas que deben enseñar el Catecismo por obligación de justicia y por obra de misericordia. Obligación de los padres, insustituible en la primera edad. Deberes morales y jurídicos de los maestros en España.—II. Asociaciones de la Doctrina Cristiana. La Archicofradía establecida por Paulo V, y sus indulgencias. Secciones catequísticas de las Congregaciones Marianas. Sus ventajas.

Organización del Catecismo.

Necesidad de la *organización* para la duración y fecundidad de las obras.—Principios generales; número de las secciones. Directores y prefectos de ellas. Actos extraordinarios; fiestas. Conveniencia de escribir listas, etc. Formación de un Reglamento.

Catequistas ilustres.

Edad apostólica y patristica: Los catequistas Alejandrinos. La Edad media y el Renacimiento: Gersón. Edad moderna: La Reforma y los Jesuitas. San Francisco Javier: su método. B. P. Canisio: su sistema. Belarmino, Astete, Ripalda. San José de Calasanz. San Juan Bautista de la Salle. San Francisco de Sales. El Padre Calatayud. Felbiger, Overberg, Sailer, Wittmann, etcétera. V. P. Claret, D. Bosco, etc.

Como muestra del espíritu de esta obra se transcriben á continuación algunos artículos de los capítulos más interesantes para nuestro estudio, que dicen así:

CAPITULO PRIMERO

El carácter y sus factores (1).

“La actual *flojedad* é *inestabilidad* ó *inconstancia* de los ánimos, y los daños gravísimos que de ella se siguen, dice el Romano Pontífice, hanse de achacar principalmente á la *ignorancia de las cosas divinas.*” Mas ¿qué es esto, que llama nuestro Santísimo Padre *flojedad* é *inconstancia* de los ánimos, sino esa enervación moral que solemos la-

mentar y oímos deplorar á cada paso como *falta de caracteres?* Esta falta atribuímosla generalmente á la mala educación que recibe la juventud en el seno de la familia, en la escuela y en la universidad. A esta falta achacamos el rebajamiento y degeneración de las modernas sociedades. Por esta falta consideramos como casi imposible el resurgimiento de instituciones que no están anticuadas ni exhaustas de jugo vital, pero que necesitan, para reflorcer, ser sostenidas por hombres de *carácter.* ¿Qué es, pues el *carácter?* ¿Cuáles son los factores que lo componen? ¿Qué influjo puede tener, en su robustecimiento, la enseñanza del Catecismo?

El carácter no es sino el conjunto de cualidades psíquicas, espirituales y morales de un individuo; ó el común denominador de esos conjuntos individuales, que constituye el *tipo medio* y ordinario de una familia ó raza, de un país ó región.

En esta acepción general, el carácter puede ser fuerte ó débil, levantado ó abyecto, noble ó villano. Pero en el lenguaje vulgar, y sobre todo cuando lamentamos la falta de caracteres, no tomamos el vocablo en esta acepción abstracta, sino en su sentido antonomástico, por caracteres enérgicos, nobles y grandes.

Ahora bien: puesto que los factores de un carácter son las facultades humanas, aquellos caracteres serán distinguidos, aquel hombre será, en sentido antonomástico, *un carácter*, en quien se halle una inteligencia vigorosa, una voluntad enérgica, una sensibilidad moderada, fecundado todo ello por el cultivo de la ciencia y de la virtud. La falta de estos caracteres, la superficialidad de las inteligencias más ó menos brillantes, la *inconstancia* de las voluntades, es la que dice el Papa, y vamos á ver sumariamente, que se debe en gran parte á la ignorancia lamentable en materias de religión, hoy por desgracia generalizada.

Y ante todo, fijándonos en los hechos, uno y otro son fáciles de probar; que hay falta de caracteres; que los caracteres decaen desde un tiempo á esta parte, y que existe una ignorancia religiosa, cual apenas se ha-

(1) Págs. 9-11 de la obra reseñada.

llará, entre las personas cultas, después acá de la propagación del Cristianismo.

Sin educación religiosa no puede haber principios firmes en las inteligencias (1). Esta proposición, mil veces demostrada, es verdadera generalmente; pero tiene especial verdad y fuerza cuando se trata de la educación popular. Concedamos, por un momento, que un corto número de hombres eminentes puedan, por el trabajo científico y el largo cultivo de su inteligencia, llegar á poseer *con certidumbre* el sistema de verdades fundamentales, teológicas, morales y sociales, necesario para establecer sobre ellas sólidamente los rieles de la vida moral. A la verdad, la razón especulativa, léjos de oponer á esta hipótesis una imposibilidad, más bien la presupone. Pero esta misma razón nos dice lo que antes había declarado Platón acerca del primer orden de estas verdades: Que si el conocimiento de Dios es difícil de alcanzar para los entendimientos cultivados, su noción filosófica es imposible comunicarla al vulgo de las gentes por camino de demostración científica. Désele todas las vueltas que se quiera; la generalidad de los hombres, el vulgo, el pueblo, nunca podrá alcanzar sus conocimientos *fundamentales* por vía de Ciencia, sino por modo de *Fe*: sólo que en este orden hay tres diferentes caminos: el de los filósofos paganos, que dejaban creer al pueblo lo que ellos *no creían*; el de los modernos científicos, que le comunican los resultados de su investigación para que los *crea* bajo su *palabra humana*, y el de la Religión católica, que le anuncia las verdades *reveladas por Dios*, para que las *crea* por la autoridad de la *palabra divina*.

En todo caso, el pueblo no puede salir de la *fe*. ¿Quién respeta más su dignidad? El que le deja en sus errores y le confirma en ellos, como los filósofos paganos, el que le *intima* sus descubrimientos, como los científicos, ó el que le transmite la *palabra de Dios*, como la Iglesia católica? La respuesta no puede ser dudosa.

Pero hay más: no sólo este modo de re-

cibir los conocimientos fundamentales es en sí mismo más noble, sino es además el único que puede dar firmeza á la inteligencia y estabilidad al carácter, porque es el único que puede guarnecer el entendimiento con principios *fijos*.

Educación de la voluntad (1).

Pero la inteligencia sólidamente asentada sobre firmes principios, no es sino la mitad, y en cierto modo, la más débil mitad de un *carácter*. Falta, además, la firmeza de la *voluntad*, que forma lo que llamaban los antiguos el *varón constante*, el *héroe*; el hombre que descuella sobre todos los demás en las violentas tempestades de la vida, como el roble fornido sobre las cañas débiles doblegadas á todas partes por la furia de los vendavales.

Si los principios son para el alma *la luz*, la voluntad, provista de los virtuosos hábitos, constituye *su fuerza*; y en esto convienen los educacionistas antiguos y modernos, desde los católicos hasta los que se glorían con el dictado de *ateos* y llegan á mirar *la escuela sin Dios*, como el único refugio de su *religión del porvenir*. Tomamos esta frase de una *Lección de clausura del curso de Pedagogía*, leído en la Sorbona en 1899, por F. Buisson, y publicado en inglés en el *Report* del Comisionado de Educación de los Estados Unidos, correspondiente al año 1902, del cual nos place extraer los párrafos siguientes:

Afirmaciones de M. Buisson (2).

“Ya que sería insensatez (y ésta es observación de importancia) pensar que nos basta dejarnos llevar de las inclinaciones naturales, ¿cuál es, según la Psicología, el hecho esencial y característico de la voluntad? La respuesta es sencillísima: el *self-control* (el dominio de sí), el cual consiste en lo que ha llamado felizmente M. Ribot, *un poder de coordinación con subordinación*. La *coordinación* no es posible sin un supremo y sin-

(1) Págs. 17-18 de dicha obra.

(1) Págs. 23-24 de la obra reseñada.

(2) Págs. 24-26 de la citada obra.

gular principio de acción, al cual estén *subordinados* todos los demás; pues cualquier orden de actividad supone un punto central adonde se refiera todo; una noción del conjunto que domine todos los pormenores; un fin adonde todo se dirija. Mas no podemos desglosar este fin, esta ley, esta unidad, y aislarla del caos de nuestra vida sensitiva, sin una gran dificultad. Y en este punto, la *doctrina cristiana* del pecado está más *cerca de la verdad* que todas esas indulgentes y superficiales formas de *optimismo* que, con declarar que el hombre *es* bueno, parecen no pretender sino ahorrarse el trabajo de *hacerlo* tal. No nace bueno; mas puede llegar á serlo, aunque *sólo con esfuerzo continuo*, que en sí constituye *casi un milagro*. La *masa* de nuestras inclinaciones instintivas y animales es, con mucho, la mayor y más pesada y la más invasora de todas. Para que la razón, pueda hacer brillar la luz en esa oscuridad, vencer lo bestial en la naturaleza humana y hacer que el espíritu prevalezca sobre la materia, la voluntad humana ha de elegir constantemente, contra el curso natural de las cosas, lo que llaman los físicos la *línea de mayor resistencia*; una y otra y cien veces y siempre ha de escoger *el más arduo camino de obrar*. Hase dicho que el más sencillo criterio de moralidad es éste: *Cuando dudares entre dos caminos, elige el que te cuesta mayor sacrificio*. Tal es el papel de la voluntad que obra conforme á la razón; es decir: la acción de la voluntad en *su más alto grado*. Obrando así, la voluntad convierte al individuo en una personalidad moral (es á saber: en un *carácter*). Este es el destino peculiar de la voluntad: establecer este dominio de sí (*self-mastery*) tanto en el cuerpo como en el alma, y en la misma alma, el dominio del pensamiento sobre la emoción y de la acción sobre el pensamiento. Dominio relativo y *progresivo*; porque toda nuestra vida se pasa en ganar sobre la pasión, palmo á palmo, un exiguo terreno para la razón; pequeños triunfos del *deber* sobre el *interés*, y de la voluntad sobre el apetito.

"La idea de *obediencia* no se suprime;

pero, fuera de la niñez..., la obediencia que se ha de enseñar es la de la voluntad á la *ley de su autonomía moral*; esto es: á la *voluntad universal*, que se anuncia con diferentes nombres de casi igual sentido, como *razón, deber, verdad ó justicia*."

Necesidad de la enseñanza religiosa (I).

He aquí los precisos resultados que, en medio de una escoria enorme de impiedades y errores filosóficos, arroja de sus hornillos la povísima Pedagogía psicológica. Estas confesiones de nuestros adversarios, dando al traste con los delirios del optimismo rusoniano, dueño durante un siglo del campo de la Pedagogía racionalista, nos ahorran mucho trabajo y nos permiten ir derechamente á la demostración de nuestra tesis: *Que sin educación religiosa es imposible la formación de esa voluntad enérgica*, elemento el más saliente de los grandes caracteres, y *cuya falta constituye la REMISSIO ANIMORUM, la flojedad de los ánimos*, que decía el Romano Pontífice.

Católicos y racionalistas estamos de acuerdo en que hay en el hombre multitud de apetitos que pugnan entre sí; sean irreductibles y de diferente naturaleza, como profesamos nosotros, (apetito innato de la naturaleza inferior, espontáneo de la vida sensitiva, voluntario de la vida racional); sean diferentes grados de desenvolvimiento de una misma actividad, cuyo origen humildísimo, según dice M. Ribot, es la irritabilidad de la *materia viviente* (el protoplasma) y de donde la voluntad brota, finalmente, como la flor y el más portentoso milagro de la naturaleza; todos convenimos en que esas impresiones diferentes luchan por determinar las acciones humanas, y que sólo se puede llamar *hombre de voluntad* aquél en quien ese *apetito de vivir*, ha llegado por un poderoso esfuerzo á transformarse en una *resultante* capaz de vencer todas las resistencias que se le oponen, para conformarse con la ley moral; llámese ésta *voluntad uni-*

(1) Págs. 26-28 de dicha obra.

versal, ó llámese, como nosotros decimos, *voluntad preceptiva de Dios*.

En todo caso, la experiencia, triunfando de las utopías y ensueños rusonianos, nos afirma que la *voluntad*, ó sea, la manifestación de la *actividad humana en su más alto grado*, sólo se forma *con un esfuerzo continuo*, con el cual sigue la *línea de mayor resistencia*, para llegar á vencer la *masa invasora de nuestras inclinaciones* instintivas, sensitivas, animales. Y ahora preguntamos: ¿En nombre de qué ó de quién se le puede prescribir ese esfuerzo? ¿Es que la actividad humana se lanza, llevada por una necesidad intrínseca ó ciega, por esa línea de la mayor resistencia? Decir eso sería reincidir en el optimismo que se condena; pues ¿qué es asegurar que la actividad del hombre se dirige *por su propio peso* por el camino de la ley moral, sino afirmar que el hombre *es* bueno, y no necesita, por consiguiente, tomar el trabajo de *hacerse* tal? Luego, para ser consecuentes, hemos de convenir en que la actividad humana no gravita espontáneamente en dirección al bien moral, sino necesita una fuerza que la encamine á él, no por exterior violencia, sino por un influjo interior. Pues bien; esa fuerza, decimos que no puede ser otra sino *la Religión*, por donde se concluye que, *sin educación religiosa no puede haber una verdadera y eficaz educación de la voluntad, ni una enérgica formación del carácter*.

Excelencias educativas del Catolicismo (1).

Sólo el Cristianismo católico, como fundado en toda verdad y compatible con todas las luces de la cultura y todos los destellos de la sabiduría, está siempre en estado de informar el renacimiento moral de los individuos y de los pueblos que con ardor lo estudian y fervorosamente lo abrazan y practican.

No necesitamos, pues, la conmiseración que nos dispensa el autor á quien hemos citado como *muestra* de las ideas racionalistas acerca de la educación de la voluntad,

cuando nos echa en cara “no percibir, que el educar á los niños en un constante y solícito respeto de su propia naturaleza y en un esfuerzo continuo de elevarse hacia el bien, es llevarlos á la verdadera atmósfera de lo Divino”. ¡No! No es la *escuela sin Dios* la que puede “despertar el sagrado fuego en el ánimo de los niños... ni ponerlos en contacto viviente con la Divinidad, en los íntimos senos de su corazón y de su conciencia”, porque le falta la palanca para levantarlos á esas alturas morales; porque desvanecidos con esa ley de su propia voluntad, con esa vana autonomía moral, pierden el verdadero *conocimiento de Dios* y desprecian las intimaciones de su voluntad divina.

De poco les servirá á los racionalistas decir, con el Catolicismo, á sus discípulos: *Tantum proficies quantum tibi metipsi vim intuleris*. Tanto adelantarás cuanto te violentares y vencieres. Porque no podrán jamás darles razones suficientes para imponerse esos sacrificios; ya que, para abnegarse y vencerse, para renunciar al placer y emprender valerosamente el camino de la mortificación y de la cruz, no basta la palabra de un maestro particular que dice: ¡*Id!* sino el ejemplo de un divino Maestro que, precediendo por la ardua cuesta del Calvario, invita: ¡*Venid en pos de mí!*

La doctrina de ese divino Maestro es la que han de aprender los niños y los pueblos en el Catecismo, y la única que posee resortes poderosos para mover las voluntades á toda abnegación, y por este camino fortalecerlas y educarlas formando los caracteres que necesitamos.

CAPÍTULO II

Necesidad de dar la enseñanza religiosa en la niñez (1).

Aunque el descrédito en que ha caído la utopía rusoniana acerca de la supresión de la enseñanza religiosa en la niñez, nos dispensa de entrar en un detenido estudio y refuta-

(1) Págs. 33-34 del libro descrito.

(1) Págs. 35-37 del citado libro.

ción de ella, no podemos dejar de recoger, como *corolario*, la consecuencia que se desprende de lo demostrado en el anterior capítulo. En efecto: si la instrucción religiosa es indispensable, ó por lo menos es el más poderoso instrumento, para la formación educativa de los hombres de carácter, sí-guese necesariamente, haberse de cultivar con ahínco desde los primeros años de la niñez; pues desde ese período se ha de comenzar la educación psicológica de los hombres futuros.

Es comparación trivial la de la corrección de los defectos humanos, con el enderezamiento de los árboles, posible sólo y fácil cuando los tallos están tiernos y flexibles; pero que, si se desperdicia esta ocasión, se intentará vanamente en los troncos robustos, *frangi faciliores quam flecti*. Antes los romperéis que los enderecéis. Lo mismo ocurre en el organismo humano. La gimnasia es provechosa para corregir las desviaciones ó fomentar el desarrollo; pero no sirve para esto en todas las edades, sino sólo en la mocedad, cuando los huesos están tiernos y los miembros llenos de savia juvenil. Lo que entonces no se desarrolló ó enderezó, en vano será tratar de enderezarlo ó desarrollarlo en la edad madura.

No todas las etapas de la construcción de un edificio son á propósito para afianzar sus cimientos. Si se echa de ver su flaqueza cuando ya el edificio está levantado, será generalmente irremediable. Pues si, como hemos visto, los principios religiosos son los cimientos de la inteligencia y sólo en la religión toman fuerzas los sentimientos del deber, de la abnegación, de la virtud, y generalmente, estriban en ella los resortes de las acciones vigorosas y heroicas que conducen al robustecimiento de la voluntad; claro está que se han de emplear estos recursos educativos cuando la voluntad está blanda y educable, y la inteligencia virgen para grabar en ella los principios indelebles de las futuras resoluciones.

Así lo han sentido todos los educadores paganos y cristianos, antes que se le ocurriese al sofista ginebrino rebelarse contra

el común sentir de la Humanidad; y después de él han continuado en la misma persuasión todos los que no han buscado, para ocultar el desorden de sus pasiones, el velo de sus absurdas teorías. La experiencia de los siglos y los testimonios de los hombres sabios de todas las épocas, forman un brillante comentario á la sentencia del Espíritu Santo: *Proverbium est: adolescens juxta viam suam, etiam cum senuerit non recedet ab ea.* (Prov. XXII, 6.)

Común sentir de los sabios (1).

Horacio comparó el ánimo de los niños con la vasija de barro cocido, que embebe y conserva tenazmente el olor del primer vino que en ella se guardó; *quo semel est imbuta recens servavit odorem testa diu* (Ep. I., II.); y asimila la educación del hombre á la del caballo ó el perro de caza, que no se pueden adiestrar sino cuando son jóvenes: *Fingit equum tenera docilem cervice magister*; el jinete ó domador hace al caballo dócil mientras tiene blanda la cerviz. (Ibid.) Séneca reconoce la facilidad de guiar á los ánimos tiernos, y la contrapone á la gran dificultad de desarraigar los vicios que han crecido con nosotros mismos; y Quintiliano exige que la educación anteceda á la razón y preocupe sus primeros destellos; pues cuando el mal ha echado raíces *frangas prius quam flectas*.

El protestante Guizot escribía: "Para que sea de veras buena y provechosa para la sociedad, la *instrucción popular* debe ser profundamente *religiosa*. Con lo cual no entiendo solamente que ha de tener su lugar en ella la enseñanza de la Religión y que se han de practicar en la escuela los ejercicios de piedad. Un pueblo no se educa religiosamente á tan poca costa y con tan mecánicas circunstancias. Es menester que la instrucción popular se dé y se reciba en medio de un ambiente religioso donde las impresiones y las costumbres de la religión penetren por todos lados... Es decir, que en las escuelas primarias la influencia religiosa se debe

(1) Págs. 37-39 de dicho libro.

sentir habitualmente." Y M. Cousin, á pesar de su eclecticismo racionalista, ya en 1831, en su obra sobre la *Instrucción pública en Alemania*, decía: "El Cristianismo ha de formar la base de la instrucción del pueblo... En ninguna parte he hallado buenas escuelas populares donde estaba ausente el espíritu cristiano. En Francia nuestras mejores escuelas de niños son las de los Hermanos de la Doctrina Cristiana".

Considerando el mismo punto por su lado contrario, hallamos que, en desapareciendo la instrucción religiosa, desaparece la moralidad en la juventud. "Con la abolición de la instrucción religiosa, decía el conde de Portalis, hanse confundido las nociones de lo bueno y lo malo; los niños se hacen vagos y ladrones, y su carácter se vuelve feroz y bárbaro." Y el patriota belga Dupetiaux declara que, "donde quiera se ha ocupado en el examen de los criminales, ha encontrado copiosos argumentos para probar que los peores de ellos son los que poseen ciertos conocimientos, pero carecen de educación religiosa".

Según el Concilio II plenario de Baltimore, en su Pastoral (1866), "la experiencia de cada día hace evidente que, desarrollar el entendimiento y abarrotarlo de noticias, mientras el corazón y sus pasiones se dejan sin el regulador de los principios religiosos y el sostén de los ejercicios de piedad, es equivocár la naturaleza y el blanco de la educación, y preparar á los padres y á los hijos el más amargo desengaño para lo futuro, y para la sociedad los más desastrosos resultados".

Necesidad de fomentar la enseñanza catequística (1).

El Romano Pontífice nos ofrece, pues, un camino más barato é incomparablemente más eficaz, para llegar al restablecimiento y mejoramiento de la moralidad pública y privada: *La enseñanza del Catecismo*.

mo. Claro está que no pretendemos que se reduzca á ella la instrucción primaria. Dése libertad á los particulares para que, al amparo del art. 12 de la Constitución (que es, por lo menos, tan respetable como el 11) desarrollen sus iniciativas en la creación de escuelas; para que en vez de tener que aumentar anualmente el presupuesto de Instrucción pública, como sucede en los Estados Unidos, podamos irlo reduciendo gradualmente, como con mejores resultados pedagógicos se hace en Bélgica. Mas sobre todo, favorezcáse la acción del Clero y de todas las personas seglares que, bajo su dirección, se dediquen á la enseñanza de la Doctrina Cristiana, secundando las miras de Nuestro Santísimo Padre Pío X, é insistiendo en los procedimientos con que en todas las épocas ha sabido la Iglesia promover la instrucción de los niños é ignorantes de una manera eficaz para levantar el nivel intelectual y moral de las sociedades.

CAPÍTULO V

Defecto de la forma dialogada y modo de enmendarlo (1).

Más urgente es todavía corregir otro de los defectos que más comúnmente se hallan en los Catecismos antiguos, empleados en la mayor parte de nuestras iglesias y escuelas, y consiste en no repetir, en las respuestas que han de aprender los niños, el sentido de la pregunta que se les dirige para sugerírselas.

No hay más que abrir los Catecismos más corrientes (Ripalda, pág. 22):—¿El Padre es Dios?—Sí, señor.—¿El hijo es Dios?—es Dios?—Sí, señor.—¿El Hijo es Dios?—Sí, señor. Y exactamente igual, el P. Astete y el Catecismo del P. Vives, adoptado en la diócesis de Tortosa. Con esto, los más de los niños sólo aprenden que han de decir: *Sí, señor*, tres veces.

Abramos por otra página:—¿Qué es fe?—Una luz y conocimiento sobrenatural, etc.

(1) Pág. 56 de la obra descrita.

(1) Págs. 101-102 de dicha obra.

(Ripalda).—Es una virtud sobrenatural, etc. (Vives).

Véase un Catecismo moderno (Deharbe): —¿Qué es la fe?—*La fe* es una virtud, etc.

El catequista que no tenga en su mano adoptar un texto donde se cumpla esta prescripción pedagógica *esencialísima*, no deje de suplir el defecto del libro, por medio de las repeticiones dictadas de viva voz, y sin remisión exigidas. Y así á la pregunta:—¿El Padre es Dios?—no se satisfaga jamás con la respuesta:—Sí, padre.—Sino exija que se le diga:—El Padre es Dios; ó, Sí, el Padre es Dios; etc.

Las imperfecciones del *texto*, que en cada diócesis se impone á los catequistas por la Autoridad eclesiástica para obtener la necesaria uniformidad, lejos de arredrar su celo ó encoger sus ánimos, han de estimularlos á prescindir del ejercicio mecánico de la memoria en todo lo que no sean puramente las fórmulas de las oraciones, dogmas ó preceptos; con lo cual, aumentará la diligencia del maestro y el provecho de los discípulos, evitando el escollo del memorismo.

Hemos de pensar, además, que lo que no depende de nosotros, pues no está en nuestra mano, jamás puede ser estorbo en el camino del divino servicio, único objeto que se pretende en la enseñanza á los niños de la Doctrina cristiana.

CAPÍTULO IX

Ejercicios escritos. Excursiones escolares (3).

Los *ejercicios escritos*, cuando se trata de niños mayores, tienen en esta materia la misma aplicación que en las otras materias pedagógicas. Generalmente deberán versar sólo acerca de explicaciones hechas recientemente, no dejando casi nada á la inventiva de los niños (sino es alguna comparación, amplificación afectuosa ó aplicación práctica), y pueden usarse, como se hace en los colegios de la Compañía de

(1) Pág. 177 de la obra reseñada.

Jesús, como examen escrito en orden á la obtención de los premios en concurso.

Las *excursiones escolares*, ahora tan en boga, se pueden usar en el Catecismo con gran provecho, ya visitando un templo, en día y hora en que no haya concurrencia de fieles ni oficios litúrgicos, para explicar el maestro á los niños las mil cosas que en ellos hay que ver (no ordenadas á la Estética ó á la Arqueología, sino al conocimiento de la Religión); ya asistiendo en corporación á los divinos oficios, previa una instrucción, y pidiendo después cuenta de lo que se ha presenciado, etc.

La visita de un Vía crucis, de los Monumentos de Jueves Santo, la asistencia á una procesión, etc., pueden ser utilizadas por un catequista hábil y celoso, para ir iniciando á sus discípulos en el conocimiento de las cosas de Dios y del culto católico.

CAPÍTULO X

Dificultad de la explicación. Necesidad de sensibilizar los conceptos (1).

“Mas no quisiéramos que nadie, en razón de esta misma sencillez que conviene observar, imagine que la enseñanza catequística no requiere trabajo ni meditación; por el contrario, los exige mayores que otra ninguna. Es más fácil hallar un orador sagrado que hable con abundancia y brillantez, que un catequista cuyas explicaciones merezcan en todo alabanza. De suerte que, por mucha facilidad de formar conceptos y expresarlos, con que le haya dotado la naturaleza, sépase que nadie hablará bien de Doctrina cristiana ni alcanzará fruto en el pueblo y en los niños, si antes no se ha preparado y ensayado con seria meditación. Se engañan los que, fiando en la inexperiencia y torpeza intelectual del pueblo, creen que pueden proceder negligentemente en esta materia; antes al contrario, cuanto mayor sea la incultura del auditorio, mayor celo y cuidado se requieren para acomodar la explicación de las verda-

(1) Págs. 179-181 de la citada obra.

des religiosas (de suyo tan superiores á un entendimiento vulgar) á la débil comprensión de los ignorantes, que no menos que los sabios necesitan conocerlas para alcanzar la eterna bienaventuranza." Hasta aquí nuestro S. P. Pío X.

En efecto; el que habla de cosas abstractas, cuales son las verdades dogmáticas y morales, á personas de entendimiento poco desarrollado, no puede contentarse con proponerlas clara y ordenadamente; sino ha de preocuparse además de vestir las de formas y colores y presentarlas de una manera vívida, antes que á la inteligencia, á la imaginación y á los sentidos.

Afortunadamente, tenemos el más perfecto ejemplo de esto en la misma fuente de la doctrina que hemos de explicar, es á saber: en los discursos de Cristo á las muchedumbres, que le seguían colgadas de sus labios y embelesadas por la forma de su explicación, que nos han conservado los sagrados Evangelistas.

De esta práctica de nuestro divino Modelo podemos sacar esta primera regla: en la explicación catequística todo hay que *sensibilizarlo*, lo cual se obtiene, cuando los objetos mismos son materiales, *describiéndolos* con viveza, y cuando no lo son (ideas, abstracciones, cosas espirituales) dándoles cuerpo por medio de *alegorías, parábolas, comparaciones* y apelando para todo á los objetos naturales más conocidos de nuestros oyentes. Así hallamos en el Evangelio, que Cristo hablaba á las multitudes en *parábolas, sine parabola autem non loquebatur eis.* (Marc. IV, 34.)

Uso católico de las formas sensibles.

Lecciones de cosas (I).

La inclinación á vestir las ideas más abstractas, de *formas sensibles*, es propia de la Iglesia católica, la cual no fué instituída como una Escuela filosófica, donde sólo hubieran de entrar los sabios, sino para exten-

der á los sabios y á los ignorantes los beneficios del Reino de Dios. Atendiendo, pues, á la naturaleza del hombre, compuesto de espíritu y de cuerpo, así como espiritualiza las cosas materiales, encaminándolas á la gloria de Dios, así también da cuerpo á las cosas espirituales, enseñadas por su divino Maestro, el cual instituyó los Sacramentos, que son los *instrumentos eficientes* de la gracia divina, con *signos* sensibles, como el lavatorio, la imposición de manos, los accidentes de pan y vino, el óleo de las unciones, etc.

El mismo Señor se valió de señales sensibles para comunicar á sus discípulos el Espíritu Santo, soplando sobre ellos, para denotar que el Espíritu procede de él á la vez que del Padre, como del que sopla, el aliento; y mostrándose el día de Pentecostés en la figura de lenguas de fuego.

Enseñada con esta doctrina, la Iglesia católica ha introducido multitud de ceremonias y ritos, no dándoles el valor objetivo que los fariseos, ni el de la antigua ley ceremonial, sino para ayudarnos á vivir la vida de fe que ha de informar todas las acciones del cristiano. Una grande solicitud y ayuda del catequista ha de ser, pues, mostrar y hacer entender á los niños estas cosas sensibles del culto católico, y por ellas conducirlos á la inteligencia de los dogmas y misterios de la religión.

Aquí hallará infinidad de objetos que pueden ponerse á la vista de los niños, como la Pedagogía moderna les muestra mil objetos de la Naturaleza y de la industria, en los otros ramos de la enseñanza. El templo y sus partes, los altares y ornamentos, los ritos y ceremonias, le facilitarán el establecer verdaderas *lecciones de cosas*, para hacer intuitiva la enseñanza. Ya hemos dicho que el maestro de religión tiene facilidad para hacer excursiones y visitas escolares, mejor que los maestros de otras facultades.

Si él mismo es instruído y se prepara con cuidado, cualquiera visita á la Iglesia ó la asistencia á una procesión ó fiesta religiosa le suministrará mil ocasiones para hacer á los niños provechosas observaciones, acerca

(1) Págs 187-190 del libro reseñado.

de lo mismo que perciben sus ojos, para que vayan adelantando en la inteligencia de las cosas de religión.

Si el templo está, como suelen los antiguos, dirigido hacia Oriente, hágales notar, cómo la Iglesia, que en él se simboliza, conduce á los hombres á la Luz divina de la Verdad. Hágales observar que sus cuerpos se llaman *naves*, porque la Iglesia es el Arca donde han de navegar todos los que quieran arribar á las playas de la gloria; y por ahí empiecen á conocer sensiblemente, cómo es imprescindible condición para salvarse, pertenecer á la Iglesia católica, como lo es estar en la única nave que va con buena dirección hacia el puerto.

Note la forma de cruz que suele tener la planta de la iglesia (y por eso se llama *cru-cero* su centro) y explíqueles que la cruz es la base de la vida cristiana y el único camino para el cielo. En los tres órdenes que se ven en el templo: las sepulturas en el suelo, los vivos sobre él, y los santos en los altares, muéstreles las tres partes de la Iglesia, purgante, militante y triunfante. Y por este estilo, en cada altar, en cada retablo hallará mil recursos para esta importantísima *intuición* de la enseñanza. Las fiestas del año no se los ofrecerán menores, pues en ellas se van conmemorando todas nuestras creencias y esperanzas.

Muchos desventurados, *quae ignorant blasphemantes*, han dicho y dicen á cada paso, mil desatinos contra los ritos eclesiásticos, contra la sencilla credulidad sobre la intercesión de los santos y devoción á ciertas imágenes, etc.; desatinos que no se les ocurrirían, si en la niñez se les hubiera abierto el sentido de todas estas cosas. No les parecería el culto una comedia ridícula, si en la primera edad hubieran acostumbándose á mirarlo como un símbolo lleno de misteriosos sentidos; ni podrían hallar eco las burlas de los sacrílegos, si cayeran en oídos acostumbrados á escuchar tales explicaciones eruditas y llenas de inefable encanto.

CAPITULO XI

Exigencias de la Pedagogía psicológica (1).

Los sanos principios psicológicos que han de presidir á todo acertado procedimiento pedagógico, persuaden el comenzar la instrucción religiosa de los niños por el estudio elemental de la Historia Sagrada. En efecto; como decía la Psicología escolástica, *nihil est in intellectu nisi prius fuerit in sensu*. Antes que nuestro entendimiento pueda proceder por discursos, es menester que proceda por intuiciones ó impresiones directamente recibidas de los sentidos. Ahora bien; los acaecimientos históricos caen directamente bajo el dominio de éstos; por consiguiente, toda enseñanza religiosa debe empezar por la historia de esos grandes hechos, por medio de los cuales reveló Dios y estableció nuestra santísima religión.

Este fué el método que siguió la divina Providencia para instruir al humano linaje en las verdades sobrenaturales, haciendo preceder á su realidad numerosas figuras que, hiriendo los sentidos de los pueblos jóvenes, los prepararon para recibir la revelación de profundos misterios, ya en aquellas figuras esbozados.

Así vemos que estableció Dios los sacrificios de la Antigua Ley, y especialmente el sacrificio del cordero sustituido al hijo de Abraham, para bosquejar el Sacrificio del Cordero, Hijo de Dios, único que tenía verdadero valor para aplacar á la Divinidad ofendida, satisfaciendo á la divina Justicia con un precio infinito, que no podían pagar todas las criaturas juntas.

El pan que había de ser materia del sacrificio en la Nueva Ley, lo había figurado, no sólo en el sacrificio de Melquisedec, sino también en las *espigas* que se ofrecían en la Pascua, según la Ley Mosaica. Y así los más de los *hechos* del Antiguo Testamento, á la vez que sucesos históricos, son *lecciones* alegóricas de lo que nosotros hemos de creer y obrar: *Haec autem omnia in figura con-*

(1) Págs. 205-207 del referido libro.

tingebant illis, como dice el Apóstol. (I. *ad Cor.* X, 11.)

Por esto, como ya dijimos arriba, creemos razonable y conforme á la tradición católica, aunque no sea según el uso vulgarizado de muchos años á esta parte, el método que proponen algunos catequistas modernos, y propuso en su tiempo San Agustín, cuyo libro sirvió de guía á los catequistas de la Edad media (1).

CAPITULO XII

El sexto y nono mandamiento (2).

Las dificultades que se ofrecen en la explicación del sexto y nono mandamiento reclaman un estudio especial, pues esta delicada materia exige del catequista particular prudencia y preparación, para instruir á los niños de suerte que no les perjudique.

Por una parte, no conviene hablar de esta materia con frases tan generales que sólo aprovechen para ocasionar conciencias erróneas (como las suelen hallar los que confiesan á los niños) y, por otra parte, no se ha de bajar á pormenores que hagan conocer á los niños lo que no conviene, ó se lo descubran antes de tiempo, excitando su curiosidad ó sensualidad. No sería, por ejemplo, buena manera, limitarse á decir á los niños: "Os habéis de guardar de hacer cosas que os avergonzaríais de hacer delante de vuestros padres ó maestros." La más ligera reflexión muestra que son dos distritos muy diferentes el de la vergüenza y de la deshonestidad: y así, tampoco es la vergüenza suficiente indicio para conocer la malicia.

Algunos catequistas experimentados atribuyen ciertos pecados cometidos contra la castidad, "al falso pudor que ha vacilado en hablar á los niños de la santidad de una materia, cuyas impurezas desplegaba á sus ojos

la publicidad de la calle y de la vida moderna." (Hirscher.)

"Considero como una ceguedad de los padres y educadores, dice Stolz, pensar que el más seguro camino para guardar la inocencia de sus hijos es no hacer mención alguna del peligro. Como si la oscuridad de la ignorancia fuera bastante refugio contra un vicio, que precisamente busca la oscuridad y no sabe vivir fuera de ella." La aprensión, que los niños no han de ser instruídos acerca de los pecados contra el sexto mandamiento es ciertamente errónea. (Schuech.)

Todo el secreto está en la manera cómo ha de hacerse esta instrucción difícil. Ante todo el catequista debe pesar las palabras que dirá sobre materia tan resbaladiza, en que se puede pecar así por exceso como por defecto. Por lo cual es aquí indispensable lo que el *Ratio studiorum* de la Compañía aconseja para todas las explicaciones de clase: *Multum autem proderit si magister non tumultuario ac subito dica, sed quae domi cogitate scripserit.* (Reg. 27. comm. profesores class. infer). No fie el catequista tan vidriosos conceptos al azar de la improvisación, sino escriba antes, pensándolo muy despacio, lo que ha de decir. Asimismo es preciso tratar de este asunto con gran modestia, gravedad y devoción, para que los niños no piensen que éste es negocio de juego y de burlas, sino de trascendencia para la salvación del alma. Pero con la gravedad junte la naturalidad, evitando el aire misterioso y el embarazo, que infunde sospechas y aviva la curiosidad de los niños. (Osó, página 126.)

Este modo conveniente, sólo se conseguirá por medio de una completa y *devota preparación.*

La extensión con que se ha de tratar la materia, depende de la edad y condiciones de los discípulos; mas nunca se ha de descender á detalles sobre la diferencia física de los sexos ó cosa semejante. Basta que el catequista afee el trato demasiado de los niños con las niñas, como cosa afeminada é inconveniente, y la libertad y falta de recato en el modo de hablar unos con otros,

(1) N. S. P. Pío X, aunque no ha descendido á fijar el orden que se ha de tener en la disposición de la enseñanza, ha insertado en el Catecismo aprobado por él y prescrito á la provincia eclesiástica romana, una *Breve storia della Religione*. Esto nos anima tanto más á insistir en lo que la razón pedagógica nos persuade.

(2) Págs. 244-248 de dicho libro.

El mejor camino es la recomendación de la opuesta virtud, describiendo las costumbres de un joven casto y modesto, tomando los ejemplos de los santos como San Luis y San Estanislao; de los cuales el primero huía de toda sombra de ocasión ó peligro, y el segundo se desmayaba, cuando niño, con sólo que se dijera delante de él una palabra inmodesta. ¡Tanto era el horror que tenía á estos pecados! Así se han de explicar las maneras de los niños honestos en el vestirse y desnudarse, en el trato con personas de otro sexo, en las palabras, etc.

Es ejemplo excelente el de San Bernardino de Sena, cuya modestia se imponía de suerte á sus compañeros que, si acaso estaban hablando de cosas inconvenientes, en diciendo: "Bernardino viene", cambiaban de conversación. Pero sobre todo, hay que insistir por mil maneras en arraigar en el corazón de los niños, el amor é imitación de la Virgen Inmaculada.

Una vez se ha hecho que los niños conozcan y amen estos modelos de pureza, es fácil prevenirlos contra los defectos contrarios, haciéndoles aborrecer lo que aquellos Santos hubieran aborrecido y detestado.

El más eficaz preservativo contra los ímpetus de la sensualidad es el santo temor de Dios, y así éste hay que infundir en los niños, para resistir con él á las tentaciones sensuales. Y al mismo tiempo, insistir mucho en la necesidad de vencer generosamente la vergüenza para confesar todos los pecados por mucho rubor que nos cueste, poniendo ante los ojos la vergüenza desaprovechada que padecerán el día del juicio, y toda la eternidad en el infierno, los desgraciados que no han sabido vencer este falso rubor, y han alimentado en lo secreto de su corazón este áspid de la impureza.

SINOPSIS DE ESTA LECCIÓN

(Para ayuda de la memoria)

- I. Argumento.
- II. Definición sintética.
- III. Explanación analítica,

- A) Contenido del concepto.
- B) Extensión del mismo: sus especies ó partes y límites.
- C) Conexión con las verdades conocidas.
- D) Relación con Cristo y la Iglesia.

IV. Demostración.

- A) Argumentos para el entendimiento.
 1. La palabra de Dios.
 2. Los hechos históricos.
 3. Los proverbios y sentencias.
 4. Argumentos de razón.
- B) Motivos para la voluntad.
 1. La voluntad de Dios.
 2. El amor de Dios.
 3. Las consecuencias buenas ó malas.
 4. Las verdades dogmáticas.
 5. Los ejemplos y sentencias.

V. Aplicación práctica.

CAPITULO XV

Deberes morales y jurídicos de los maestros en España (1).

Cuando los padres, ó por falta de instrucción ó por sobra de ocupaciones, no pueden ya continuar la enseñanza de sus hijos, entra la vez del *maestro*, que no es ni debe considerarse sino mero *auxiliar de los padres* en la obra educativa. Dicho se está, por consiguiente, á pesar de todas las tiránicas imposiciones del Estado liberal, que á los padres compete *toda la facultad* de elegir los maestros para sus hijos, y los maestros se han de haber como *mandatarios*, no del Estado, que no tiene derecho para conferir tal mandato, sino de los padres de familia. Por consiguiente, á los deseos de los padres se ha de atemperar la instrucción y educación, y el maestro honrado antes debe renunciar á recibir á un niño en su escuela, que violar el derecho tres veces sagrado de los padres que se lo confiaron, torciendo la dirección impresa en la educación doméstica al tierno ánimo del educando.

Al Estado sólo compete la función *tuitiva* y el fomento de la enseñanza, y parte de la

(1) Págs. 287-290 de la obra reseñada.

primera ha de ser, en una Nación católica, como lo es la nuestra por sus leyes fundamentales, velar porque se enseñe la religión única verdadera y oficial del Estado español.

Esto se estipuló con la Santa Sede en el artículo 2.º del Concordato de 1851, en el que se dice: La instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas ó privadas de cualquiera clase, será en todo conforme á la *Doctrina de la misma religión católica*; y á este fin no se pondrá impedimento alguno á los Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas. (Artículo 2.º)

Viola, pues, esta *ley del Reino* el maestro que se separa en este punto de la más acendrada ortodoxia en su enseñanza; y los que quieren quebrantar esta disposición con título de la *soberanía del Estado*, no ven, cegados por su sectarismo diabólico, que ninguno más ultraja esta *soberanía* que quien pisotea sus leyes ó se atreve á quebrantar sus solemnes estipulaciones con otra Potestad, en su orden, también soberana.

Peró no basta que el maestro se abstenga de toda heterodoxia en su enseñanza, sino que tiene estricta obligación de enseñar la *Doctrina cristiana*, con más empeño que las otras materias, cuanto su importancia es mayor para la vida social y espiritual. A ello le obliga la *voluntad expresa ó presunta* de los padres católicos que le llevan sus hijos; los cuales, al dejarlos en la escuela, hacen pública demostración de encomendar al maestro el cumplimiento de la obligación estrechísima que ellos mismos tenían, de enseñar la *Doctrina* á sus hijos.

Asimismo le obligan y constriñen las leyes vigentes, las cuales, aunque han borrado la enseñanza religiosa de los estudios mayores, la han dejado subsistir en la primera enseñanza. La *ley de Instrucción pública* de 9 de Septiembre de 1857, vigente en todo lo que no ha sido, más ó menos cons-

titucionalmente, derogada, ordena: Artículo 2.º La primera enseñanza elemental comprende: Primero: *Doctrina cristiana* y *notiones de Historia sagrada* acomodadas á los niños. Art. 14.º Los estudios generales del primer período de la *segunda enseñanza* son: *Doctrina cristiana* é *Historia sagrada*, etc.

Que estas disposiciones nunca han sido derogadas, y que, aun los más liberales legisladores de Instrucción pública, no han pensado en suprimir el Catecismo en las escuelas, lo demuestra el Real decreto de 16 de Agosto de 1901, refrendado por el Conde de Romanones, el cual en los estudios de los maestros y maestras incluye la Religión é Historia sagrada (art. 19). ¿Para qué, si no la habían de enseñar en las escuelas públicas?

Conviene, pues, que los párrocos, en uso de su derecho, vigilen si se da esta enseñanza en todas las escuelas, y donde descubrieren falta, después de amonestar privadamente, apelen si es preciso á la pública lectura de las disposiciones legislativas que hacen estrictamente obligatoria esta enseñanza, conforme con la doctrina de la Iglesia.

1633. **Ruiz Amado**, Ramón

Estudios pedagógicos. La Educación intelectual por el P. _____ de la Compañía de Jesús. (Con licencia). Monograma del editor.

Barcelona. Imprenta Moderna de Guinart y Pujolar.

1909

2 hs. + 708 págs.—Ant.—La Educación. Estudios pedagógicos...—Port.—Licencias y pie de imprenta.—Prólogo, 1-v.—V. en b.—Texto, 7-703.—V. en b.—Índice, 705-708.

8.º m.

La Educación intelectual del P. Ruiz Amado es el tercer volumen de una serie

de cuatro (1) en que el autor intenta exponer una teoría completa de la educación.

El autor da idea del contenido y plan de esta obra en los siguientes párrafos del prólogo:

El plan—dice (2)—que en éste, como en el primer libro, nos hemos propuesto (el de *La educación de la castidad* tuvo que seguir diferentes derroteros), no puede ser más sencillo. Pretendiendo escribir, acerca de la educación, una obra científica, y sabiendo por la Filosofía, que la *ciencia* es el conocimiento de un objeto por sus *causas necesarias*; no hemos hecho otra cosa sino estudiar, por su orden, las causas de la Educación intelectual, como en el primer libro de esta serie estudiamos las de la *Educación moral*; es á saber, su *fin intrínseco*,—no el que depende de la arbitraria voluntad del que la aplica, sino el que le impone su misma naturaleza;—el *sujeto* que se ha de educar, que no es aquí otro sino las *facultades cognoscitivas*, y alguna manifestación de las sentimentales, de la juventud estudiosa; el *objeto ó materia* del trabajo educativo, que está aquí constituido por los ramos científicos, cuyo valor educativo analizamos; y finalmente, el *procedimiento* de la educación, el cual, en esta parte de ella, consiste en el *método* y el *plan*. Mas á los cuatro capítulos en que tratamos de estas cuatro causas, hemos hecho preceder otro extenso sobre el *interés pedagógico*, por considerarlo como el *resorte general* de la enseñanza, y el verdadero distintivo de la *Pedagogía moderna*, tomando esta palabra, no por *contemporánea*, sino por perteneciente á la Edad Moderna de la Historia del mundo.

Este orden de nuestro estudio, nos ha expuesto, y en cierta manera, obligado, á

incurrir en alguna que otra *repetición*; cosa para nosotros en extremo desagradable. Pero, no obstante, esforzándonos por ser breves, hemos logrado reducir esas repeticiones á tan estrechos límites, que confiamos merecer la indulgencia de nuestros lectores, en gracia de la nueva luz que resulta, de considerar unos mismos objetos desde diferentes puntos de vista; v, gr., de estudiar el desenvolvimiento de las facultades intelectuales, y examinar luego aparte el *valor educativo* que, para obtener dicho desenvolvimiento, posee cada una de las principales materias de la enseñanza.

A dos pueden reducirse las fuentes de nuestro estudio: la doctrina ajena y la experiencia propia. En lo que toca á la primera, hemos acudido á los mejores libros alemanes, sin desdeñar el auxilio de algunos autores más recientes ingleses y norteamericanos, y por de contado, teniendo siempre ante los ojos las enseñanzas de la antigua Filosofía, cuyas doctrinas profesamos.

Nuestra experiencia, ya algo larga, así en la enseñanza, como en el estudio propio, nos ha suministrado no pocas reflexiones; acerca de las cuales hemos de protestar que, si con sobrada frecuencia hablamos de nuestras cosas, no lo hacemos (ó por lo menos, no lo hacemos conscientemente) con ánimo de jactarnos ó atraer la atención de nuestros lectores hacia nuestra humilde persona, ni siquiera hacia el Instituto religioso á que nos honramos de pertenecer; sino puramente, para hacer á los que nos leyeren partícipes de las lecciones, algunas de ellas harto dolorosas, que nos ha ido dando la experiencia en el decurso de nuestros ¡ya no muy juveniles años! Si alguno interpretare de otra suerte nuestras palabras, tenga dichas para él las del instituidor de la Orden de la Jarretiera: *Honni soit qui mal y pense!* (¡Sea la vergüenza para el mal pensado!)

Finalmente, en la elaboración de este libro hemos puesto particular empeño en librarnos de toda clase de prejuicios, y proceder con la mayor serenidad de ánimo que puede exigirse á quien se profesa *investiga-*

(1) Están publicados y catalogados en esta BIBLIOGRAFÍA además del tercero, al cual se refiere el presente artículo, el primero y el segundo que tratan de *La Educación moral* y de *La Educación de la castidad*. El cuarto volumen, aún no publicado, tratará de *La Educación Religiosa*.

(2) Págs. ii-iv del libro reseñado.

dor, en un campo todavía poco explorado por los hombres de nuestras ideas y nacionalidad.

Contiene esta obra cinco capítulos, de notoria importancia, que tratan de los puntos siguientes.

Teoría del interés pedagógico.
Fin de la educación intelectual.
El sujeto de la educación intelectual.
El objeto de la educación intelectual.
El método y el plan.

En el capítulo primero expone el padre Ruiz Amado el concepto, especies y efectos del interés pedagógico y los medios de despertarle, tratando con tal motivo, entre otros asuntos relacionados con el tema general, de la atención y de la memoria, de la acción y del verbalismo, del método y de la actividad, del método heurístico y del arte de preguntar, de la utilidad y del honor como estímulos de la enseñanza, del maestro y de los exámenes, y de otras cuestiones pedagógicas de igual importancia.

El capítulo II más homogéneo de doctrina, trata en seis artículos del fin de la educación intelectual, y el III, que se refiere al sujeto de dicha clase de educación, contiene ocho artículos en los que el autor expone el concepto general de educación de las facultades, y los principios de educación de los sentidos externos, del sentido interno, de la inteligencia y de la memoria.

Trata el capítulo IV del objeto de la educación intelectual en relación con las disciplinas lingüísticas (Gramática, lengua materna, lenguas clásicas y lenguas modernas), con las disciplinas científicas (Lógica y Matemáticas) y con otras materias que el autor califica de accesorias (Ciencias de la Naturaleza, artes y disciplinas históricas).

El último artículo, que es el quinto, trata del método y del plan, y en él se hallan epígrafes tan interesantes como el de la enseñanza intuitiva y los del libro, la viva voz y la acción en la práctica de la enseñanza, así como los de concentración y sistema cíclico en razón de plan pedagógico.

Este interesante capítulo termina con la útil exposición, de varios planes de enseñanza primaria, de segunda enseñanza (que compara con el *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús) y de enseñanza superior.

Basta esta sencilla descripción de *La Educación Intelectual* del P. Ruiz Amado para afirmar que se trata de una obra importante de la Pedagogía contemporánea (1) por la abundancia de datos y la solidez de la doctrina, así como el saber, la experiencia ilustrada y la ortodoxia y firmeza de criterio del autor.

Cierto que en este libro y en el que se describe en el artículo siguiente del padre Ruiz Amado la doctrina pedagógica en España sigue condenada á inspiraciones extranjeras; pero ahora, al menos, no se trata de un Manual de Pedagogía mal traducido, sino de obras maestras escritas en presencia de otras obras importantes escritas en alemán y en inglés, perfectamente digeridas y asimiladas en cuanto tienen de aceptable, y magistralmente refutadas en cuanto tienen de falso y erróneo (2).

El plan, los epígrafes y hasta el contenido pugnan con las maneras habituales de exponer doctrinas pedagógicas en li-

(1) En opinión del autor de esta BIBLIOGRAFÍA *La Educación Intelectual* del P. Ruiz Amado y *La Educación Moral* son las dos obras pedagógicas más importantes que se han publicado en España durante el presente siglo.

(2) «Esto es lo que estamos procurando hacer—dice el autor en la pág. 125 de su *Educación intelectual*—en todos los presentes Estudios pedagógicos, donde hemos sacado valiosísimas enseñanzas de la Pedagogía Herbartiana; pero despojándolas de sus errores psicológicos y encarnándolas en el sistema de nuestra Filosofía escolástica.»

bros españoles; pero ello no puede decir nada en contra de estas obras del P. Ruiz Amado cuando tantos escritores americanos se han salido, sin ninguna razón científica, de nuestros modelos tradicionales, que pueden reputarse como clásicos.

Quizás la eliminación de algunos artículos de esta obra hubieran dado mayor cohesión á la doctrina de dos ó tres capítulos, á la vez que hubiera evitado también ciertas innecesarias repeticiones y la cuasi equivalencia de algunos epígrafes; es posible también que algunas clasificaciones prolijas contribuyan á aumentar el efecto impopular arriba apuntado; pero como, en resumen, estas obras, que tienen fuerza directiva, no se escriben para el vulgo, ni siquiera para la numerosa masa medio ilustrada de una clase profesional, no debe notarse el hecho como defecto, porque dichas obras están bien escritas para el público ilustrado, á que, por su solidez científica, están principalmente dedicadas.

Tienen, en efecto, los dos citados volúmenes del P. Ruiz Amado el sabor de origen, al que acompañan cierta estructura lógica algo abstrusa y una especie de bruma mental, que, en las concepciones científicas de los hombres del Norte hallamos, de inevitable manera, los meridionales educados en los métodos precisos y diáfanos de la Filosofía tradicional de los pueblos neolatinos; pero es justo advertir que gran parte del mérito de estos libros del P. Ruiz Amado estriba en haber expuesto con máxima transparencia ideas y pensamientos que, de haber venido á España por conducto menos apto, hubieran podido aumentar la confusión no escasa que se observa en el campo multicolor de la Pedagogía española contemporánea, sujeta á los vaivenes de la lucha en ideas fundamentales

las logomaquias de un tecnicismo póbrecillo, impreciso y con frecuencia bárbaro en la manera de exponerlas.

Recuérdese á este propósito la incalculable perturbación que produjo en las ideas de los mentalmente débiles el insulso é incomprensible galimatías con que Sanz del Río, el desventurado filósofo de Illescas trasplantó á España la errónea doctrina del krausismo.

He aquí ahora algunos interesantes fragmentos de la obra reseñada elegidos entre los que han parecido más interesantes:

El esfuerzo y el interés (1).

Y fijándonos particularmente en la *Didáctica*, que es el objeto próximo de nuestro estudio, la Edad Media formuló sus métodos en aquel bárbaro aforismo: *la letra con sangre entra*; al paso que los *filántropos* se propusieron evitar al niño, todo lo que es contrario á sus naturales inclinaciones. Y como el vencimiento propio, como generalmente el *esfuerzo penoso*, repugna á las naturales tendencias del niño, buscaron medios para aliviarle de todo *esfuerzo* en la enseñanza; procuraron convertírsela en un *juego*; no advirtiendo que, donde falta el esfuerzo, se pierde por el mismo caso la esencia de la *educación*.

Esto ha venido á entender finalmente la Pedagogía moderna: para educar la voluntad hay que exigir al educando *esfuerzos morales*; para desarrollar la inteligencia hay que obtener de él *esfuerzos mentales*. Toda la cuestión queda reducida á saber, *por qué medios* se obtendrán del alumno esos esfuerzos, que son condición indispensable de la labor educativa. La Edad Media había dicho: con la *férula*; la Pedagogía moderna ha rectificado: con *el interés*. Por eso la *teoría del interés pedagógico* ha de

(1) Págs. 13-14 de la obra reseñada.

ponerse en el vórtice de todo tratado moderno de Educación intelectual (1).

Noción de Herbart [sobre el interés] (2).

Oigamos al mismo Herbart:

“Nos hallamos, dice, con el concepto de *interés*, cuando, como cercenamos algo de los brotes de la actividad humana; cuando negamos á la interna vitalidad, no ciertamente algunas de sus diversas manifestaciones, sino sólo su última exteriorización (actuación). ¿Qué es pues, esto cercenado ó negado? Es la *acción*, y lo que *inmediatamente* impele á ella; esto es, el *deseo*. Así que, el *deseo*, junto con el *interés*, forma el total de una moción humana. Por lo demás, no es nuestro intento que haya de cerrarse á todas las mociones la salida á la acción exterior, antes bien, después que hubiéremos discernido por sus objetos las varias mociones, se habrá de mostrar cuáles son de tal naturaleza que haya de concedérseles especialmente la facultad de pasar hasta la actuación exterior.

El *interés*, que se opone á la *indiferencia* lo propio que el *deseo*, el *querer* y el *juicio del gusto (ético-estético)*, se distingue de estos tres, en que no *dispone* de su objeto, sino *propende* á él. Mientras nos interesamos, nos actuamos con actividad interna; pero exteriormente seguimos ociosos, hasta que el *interés* se convierte en *deseo* ó *volición*.

El *interés* está como en medio del mero *contemplar* un objeto y el *abrazarlo* (interior ó exteriormente); y esta observación ayuda á aclarar una diferencia que no debe ser desatendida; es á saber: que el *objeto* del *interés* nunca puede ser el mismo que propiamente es *deseado*, pues el *deseo*, en cuanto quisiera abrazar el objeto, tiende hacia él como *futuro*, como algo que no posee todavía. El *interés*, por el contrario, se desarrolla en la contemplación, y pro-

pende al objeto que contempla *de presente* (ó lo que es lo mismo: no tiene tendencia *final*). El *interés* sólo se eleva sobre la mera *percepción*, por cuanto en él, lo percibido se apodera especialmente del espíritu, y se levanta sobre las demás representaciones por una cierta casualidad.”

Explicuemos estos conceptos, conforme á nuestras ideas filosóficas. Al conocimiento de los sentidos, así externos como internos, sigue ordinariamente el *apetito* ó movimiento apetitivo de atracción ó repulsión al objeto conocido. En este proceso no puede hallar cabida el *interés*, pues no hay sino dos términos: *conocimiento* y *apetito* espontáneo y necesariamente nacido del conocimiento.

Pero en el proceso racional se distinguen nuevos factores. A la percepción cognoscitiva sigue una *complacencia* (ó *displacencia*) indeliberada y desprovista de libertad; de ésta puede nacer el *deseo* (ó *aversión*) del objeto, y, finalmente, la voluntad *elige* libremente la prosecución ó la abstención de la cosa deseada. Si de este proceso quitamos todos los elementos *prácticos*, es á saber: el *deseo* y la elección, ¿qué es lo que nos queda? Nada más que el *conocimiento* y la *complacencia* ó *displacencia* espontánea en el objeto conocido. Esta *complacencia* es apropiada para inclinar el ánimo á la prosecución práctica del objeto; pero no es todavía una práctica inclinación, sino una manera de *propensión especulativa* hacia el objeto *presente*, y es lo que Herbart entiende por *interés*.

De esta noción se infieren varios *corolarios*:

1.º Que el *interés* pedagógico es una inclinación *racional*; pues, como hemos visto, en el orden sensitivo no hay más que dos términos: el conocimiento y el apetito espontáneo. El mero conocimiento todavía no es *interés*, y el apetito ya es algo más que el *interés pedagógico*, pues tiene una tendencia esencialmente práctica.

2.º Que la noción que da Herbart del *interés*, es inconciliable con la de Kant; pues éste hace del *interés* una tendencia

(1) En la Educación moral, corresponde al presente capítulo el tratado de *los estímulos del niño*. Véase nuestro libro sobre dicho asunto, cap. II, art. 3.º

(2) Págs. 17-19.



totalmente práctica; al paso que Herbart explica la noción del interés descartando los elementos prácticos del proceso volitivo. Para Kant la emoción estética está ajena de todo interés; por el contrario, para Herbart, la complacencia estético-ética que precede al deseo práctico, es el esencial elemento del interés pedagógico. ¿Cuál de los dos tiene razón?

Cuestión es ésta muy difícil de resolver, sobre todo, teniendo en cuenta la división del interés, por todos admitida, en *inmediato* y *mediato*. Por tanto vamos á estudiar esta división, importantísima para la Pedagogía, antes de llegar á la resolución de dicho problema.

Ideas de Rein [sobre el interés] (1).

Por vía de apéndice queremos extraer aquí las ideas expuestas por Rein acerca del interés inmediato y mediato.

Según Rein, el interés nace de la asociación de las ideas, con afectos que las sacan del terreno de la *indiferencia* y las convierten en un *conocimiento viviente*. “*El sentimiento* (Gefühl) es la facultad con que *estimamos* los valores. Sin él, todo nos sería *indiferente*... Por el sentimiento nos ponemos en relaciones fervorosas con los objetos, y cuando se llega á formar un estado duradero de atracción afectiva, resulta el *interés*, el cual puede tener muy diversos grados de intensidad y viveza.”

“Lo que hemos aprendido y sabemos, ha de ser además *sentido*, para que tenga valor para nosotros; y *sólo desde aquí arranca el camino hacia la voluntad* (Tendencia práctica del interés)... Esta requiere que atribuyamos á lo sabido algún valor; que nos *importe* algo (interés), que entremos en calor respecto de ello; mientras pasamos con indiferencia por delante de las otras cosas.

“Ambas maneras de conocimiento nos son familiares por la experiencia. De una parte, el conocimiento *muerto*, la erudición sin vida, como la que nos procuramos para

salir airosos de un examen. Por otra parte, el saber vivo, caliente, estimulante, como el que procede de los estudios que emprendemos por nuestra propia elección. Este último es el que tiene valor para la interna vida personal... Con él se enlaza una actividad que tiende hacia adelante, una actuación de sí propio que no se halla en el saber muerto, y que ya se anuncia en las preguntas de los niños. Donde esto se halla, los alumnos no necesitan ser incitados á trabajar; antes bien el vivo deseo de saber los espolea sin darles descanso, les hace ahondar en la materia, y aun los mueve á diversos sacrificios para alcanzar el conocimiento; y no se ciñe á determinadas horas de trabajo, sino continúa actuándose fuera de ellas...”

“El *saber* que ha de obrar sobre la voluntad, necesita poseer la viveza del *interés*, el cual se nos ofrece como un indispensable prerequisite del *querer*; como el medio para que el querer nazca del saber. Desde hoy más se pone á la cabeza de la enseñanza el concepto del interés (p. 174).

“La Educación no consiste en un saber muerto, sino en un interés vivo... El precepto duro é inhumano de una falsa Pedagogía, que intimaba: “Has de aprender y atender; de lo contrario serás castigado, y no hallarás luego adelantamiento en tu carrera”; ha sido substituído por la *Pedagogía del interés*, y en su lugar se ha plantado en el alma juvenil un libre y gozoso conato que le hace decir: “*¡Quiero aprender*, pues de lo contrario no me desarrollo!” Este conato interno sentía el filósofo que dijo: “El escolar aprende de buena gana y con deleite; y mientras le duran las fuerzas, ninguna cosa quiere hacer mejor que aprender; pues mientras aprende, se actúa á sí mismo, y en esto experimenta inmediatamente el más subido de los placeres.”

“El concepto del interés es el principio vital del trabajo didáctico.”

“*El interés debe ser inmediato*.—Distinguimos un interés inmediato y mediato. Este es el que se dirige á un objeto, en cuanto sirve de medio para el fin; y en este concepto, adquiere algún valor. Por el contra-

(1) Págs. 26-29.

rio, tenemos interés inmediato en una cosa, cuando la estimamos *por sí misma*. Schiller indica esta diferencia en su conocido dístico:

“La Ciencia es para unos, la sublime celeste Deidad.

“Para otros es una vaca fecunda que los provee de manteca.”

“El interés inmediato atribuye á su objeto un valor substantivo, y es el más valioso fin que la enseñanza puede proponerse. El alumno ha de aprender á estudiar, por el objeto mismo que estudia, sin segundas intenciones; sólo esto lo levanta á las alturas de la formación genuinamente humana.

“Pero no es cosa fácil ingerir en la enseñanza este inmediato interés; pues el alumno está más bien inclinado á perseguir los intereses mediatos; por ejemplo, estudiando y trabajando para evitar el castigo, ó para obtener buena calificación, ó un lugar preferente en la clase; para brillar entre sus condiscípulos, para dar un buen examen; ó mirando á que los conocimientos adquiridos podrán serle útiles en la vida ulterior.

“Mas cuando el alumno no conoce otros motivos del estudio, sino los respetos de utilidad, corre peligro de habituarse con la enseñanza á un modo de pensar del todo codicioso, egoísta y eudemonístico. Por lo que, el interés mediato, no puede en manera alguna ser propuesto como blanco de la enseñanza; la cual tiene por fin ennoblecer la actividad anímica del discípulo, no envilecerla; y esto sucedería inevitablemente, si la enseñanza acostumbra al alumno á considerar su saber y habilidad como puros medios para adquirir exteriores ventajas.

“Con todo esto, la enseñanza de nuestras escuelas ha puesto precisamente la mira en ese interés mediato, asignando á los discípulos su lugar en la clase según el mérito de sus trabajos, espoleando por torcida manera la ambición de honores, estableciendo recompensas, etc. Todo esto conduce á fortificar el egoísmo; mas, para el egoísta, ninguna cosa tiene importancia sino en cuanto le produce provecho ó daño. El egoísta es siempre exclusivista... El interés mediato

nunca posee el enteró sentimiento de fuerza, que no puede faltar á la voluntad.

“Así que, sólo el interés *inmediato* tiene valor educativo y puede tomarse como blanco de la enseñanza... En todo caso la eficacia educativa de la enseñanza se amengua, en la medida que se reduce á despertar sólo un interés mediato, aunque se colocara uno en el punto de vista de la Pedagogía de los Jesuitas, y pretendiera considerar el cultivo del honor como medio principal de la Educación” (p. 177-8).

Hasta aquí Rein.—Nos limitamos á tomar nota de esta *alusión personal*, para tenerla presente á su tiempo. Por lo demás, las ideas de Rein que hemos extractado, no necesitan comentario particular, después de lo que dejamos dicho. Tratando, en sentido Herbartiano, del interés como *fin* de la enseñanza, rehusa lógicamente el *mediato*. Pero no desciende á considerar el interés como *medio* didáctico, aunque reconoce de pasada, que *es muy difícil* lograr en este concepto el *inmediato*.

Corolarios [sobre la teoría del interés] (1).

De aquí se deduce, que el interés sólo será provechoso y laudable, cuando no haya discrepancia ó desproporción entre el afecto y el conocimiento. Pues, entusiasmarse mucho por cosas de poco fuste, es *puerilidad*, y mirar con indiferencia los objetos de grande importancia, es *rusticidad* y grosería de espíritu.

Infiérese en segundo lugar, que la enseñanza ha de despertar el interés, dando á conocer y *haciendo sentir* el valor de los objetos, el cual se puede fundar, no sólo en el deleite ó molestia que nos producen, sino en muy diferentes conceptos, que dan lugar á otras tantas *especies de interés pedagógico*.

Educación material y formal (2).

Ese estímulo del trabajo docente conduce á la llamada *Educación formal*, en oposición

(1) Págs. 37 de la obra reseñada.

(2) Págs. 52-56 de dicha obra.

á la *material*, la cual se derrama por los objetos, llevada por el interés inmediato ó mediato de los objetos mismos. Así el interés inmediato, que nace de la natural inclinación á aprender ó saber, como el interés mediato, que busca el conocimiento de las cosas por razones de utilidad, miran principalmente al *objeto* de la enseñanza, ya con afán de ampliarlo todo lo más posible, ó ya circunscribiéndolo á determinadas finalidades, que exigen el conocimiento de ciertos objetos.

Por el contrario; el interés que nace del deseo de ennoblecer la propia personalidad, sólo busca el conocimiento de los objetos por respeto del *sujeto*; para el desenvolvimiento de él. Por lo cual, en muchos casos le es indiferente aplicarse á unos objetos ó á otros, y no quiere una cantidad indefinida de ellos (como el apetito instintivo de saber), sino *tanto, cuanto* es suficiente y necesario para el desarrollo de las facultades subjetivas.

La Educación *material*, más propiamente llamada *instrucción*, se propone armar al alumno con el caudal de conocimientos *inmediatamente necesarios* para las futuras necesidades de su existencia. La Educación *formal*, ó Educación intelectual propiamente dicha, tiene por objeto promover el mayor desarrollo posible de las facultades cognitivas (intelectuales en sentido lato) del educando, para darle con esto la más conveniente disposición *remota* para la elevación de la vida y el cumplimiento de los fines de ella.

En la Historia moderna, el principio de la Educación formal fué enaltecido particularmente por los *humanistas*, en los cuales predominó este motivo, que ahora estudiamos, de la *eminencia de su personalidad*; de donde nacieron sus excelencias y sus vicios: su afán de saber y lo exquisito de su cultura, y al propio tiempo, su vanidad sin límites, y en muchos casos pueril y ridícula. Los humanistas procuraron, en este sentido, restablecer el espíritu de la cultura *liberal* de los griegos; mas como no respondía ya al estado social del siglo en que vivieron, sólo

consiguieron formar una creación de gabinete, una planta de invernadero, patrimonio de los *pocos dichosos* (los *happy few*, como dicen los ingleses). Pero lo que, exagerado por ellos, fué causa de perversión individual, y hasta de trastornos sociales; mezclado como ingrediente de la Educación intelectual, ha contribuido indudablemente á elevarla sobre los bajos móviles del vil utilitarismo; y en este concepto, volveremos á tratar á su tiempo de la Educación *clásica*.

Por ahora baste haber considerado el *móvil* de ella, como uno de los intereses inmediatos, que nacen del apetito de la *eminencia personal*.

ESCOLIO:

Por vía de escolio hemos de traer á colación el proverbio, tan manoseado como poco entendido: *non scholae sed vitae discimus*; no aprendemos para la escuela, sino para la vida; con el cual, la Educación utilitarista trata de reivindicar sus pretendidos derechos contra el Humanismo y la formación clásica.

Este proverbio contrapone, en primer lugar, dos diversas finalidades: la de la *escuela*, ó sea, los estudios por sí mismos, y la de la *vida práctica*, ordenada á la satisfacción de las necesidades individuales y sociales. Pero la primera fuente de confusiones está en el concepto de esas *necesidades de la vida*. Porque algunos, al hablar de necesidades de la vida, se refieren exclusivamente á las necesidades *materiales* (comida, vestido, techo); otros se extienden hasta las necesidades que miran al *embellecimiento* de la vida por obra de las Musas; y otros finalmente, comprenden, no sólo los fines materiales y placenteros, sino sobre todo los *fines morales*. Todos estos designan ahora muchos, con el nombre de *fines ideales* de la vida humana.

A los que, al contraponer la vida á la escuela, quieren ceñir las necesidades de la primera al orden puramente material, hay que rechazarlos con las palabras del Evangelio: *Non ex solo pane vivit homo, sed de omni verbo quod procedit ex ore Dei*. La Ciencia, la Belleza, son sin duda *verba* (bie-

nes ideales), que proceden de Dios, y sin los cuales la vida humana quedaría reducida á la condición de vida *animal*. Por esta razón se llamaron los estudios clásicos, de *humanidades*.

Si, pues, en la palabra *vita* se incluyen todas las necesidades de la existencia *humana*, la oposición entre la escuela y la vida se reduciría al corto número de aquellos que, dominados por el interés inmediato de saber, sea en orden al ennoblecimiento de su personalidad, ó sólo por el deleite de la ciencia, se hacen inútiles para la vida práctica; lo cual apenas puede concederse á algunos individuos aislados; pero sería una calamidad si se convirtiera en *espíritu* de la Educación intelectual; como sucedió, en parte, en la época del Renacimiento.

En este sentido, pues, seríamos los primeros en proclamar ese proverbio como axioma de Didáctica racional, social y cristiana; pues la Educación intelectual ha de habilitar á los jóvenes para la *vida*, tomada en dicho comprensivo sentido. Pero la verdad es que, los más de los que invocan ese principio en nuestros tiempos (en los que no hay gran peligro del excesivo predominio estético-científico del Humanismo), lo que hacen en realidad es, proclamar un desenfrenado y rastroso utilitarismo; y con los tales en ninguna manera podemos sentir.

Finalmente: no hay que olvidar, que hay una clase de hombres, para quienes, aprender para la *escuela*, coincide con aprender para la vida; por cuanto han de vivir *en la escuela y para la escuela*. Tales son los que se dedican al Magisterio en sus diferentes grados y ramos, los cuales no están libres del peligro de vivir de tal manera para la escuela, que pierdan de vista todos los horizontes que se extienden más allá de su recinto. Ese estrechamiento del campo de visión, en los que enseñan, es lo que los hace bajar, de la dignidad de *maestros*, á la condición de *pedantes*.

EL MÉTODO HEURÍSTICO (I)

El principal recurso que tiene la enseñanza para excitar la actividad intelectual de los discípulos, es el método llamado *socrático*, por haber sido empleado por Sócrates en los diálogos inmortales en que Platón nos lo presenta enseñando á sus secueces y envolviendo en inextricables redes á sus adversarios; el cual se denomina también *heurístico* (del verbo griego *heurisco*, hallar, inventar), porque mediante él, no manifiesta el maestro las cosas á sus alumnos directamente, sino los guía para hacer que ellos mismos las hallen.

Y en eso está precisamente la fuerza del método socrático ó heurístico, para excitar el interés y, juntamente, para lograr una más profunda inteligencia de las cosas; pues, por una parte, hace que todo conocimiento alcanzado se convierta en *propio* hallazgo del discípulo, lo cual acrecienta incomparablemente su interés; y por otra parte, consigue que el alumno *construya* por sí mismo la ciencia desde sus cimientos, lo cual le conduce á entender de raíz las proposiciones científicas, á la manera que, el que construye un edificio, es el que tiene mayor razón para conocerlo íntimamente.

Mas acerca de la utilidad y ventajas insuperables que ofrece al discípulo el método heurístico, no creo que abrigue duda alguna quienquiera lo conozca. La dificultad no está en el juicio, sino en el uso de él, pues realmente *el arte de preguntar*, que requiere en grado sumo dicho método, es el arte de las artes del maestro, y no menos difícil que excelente.

“Preguntar bien es enseñar bien. En el hábil empleo de las interrogaciones consiste, más que en otra cosa alguna, lo fino del arte de enseñar, pues en él poseemos la guía para conducir á la claridad y viveza de las ideas, el estímulo para la imaginación, el despertador de la memoria, la sugestión para la inteligencia y el incentivo para la acción. La interrogación conduce al disci-

(1) Págs. 180-189 de la referida obra.

pulo á descubrir las contradicciones contenidas, pero hasta entonces no percibidas, en las ideas propias; le ayuda para entender los principios á que obedece la conducta práctica y el conocimiento, y le habilita para concentrar su mente en la rememoración de lo antes aprendido.”

La interrogación socrática, bien manejada, es el medio más eficaz para asociar al discípulo á la actividad intelectual del maestro. Pero, por eso mismo, presupone en el maestro dicha actividad intelectual. El método heurístico no puede valerse de *plantillas* ó *patrones*, y mucho menos de series de preguntas hechas y de antemano preparadas. Antes bien, exige en el maestro un discurso hasta cierto punto espontáneo, y una vigilancia atenta para darse cuenta de los pasos que va adelantando la inteligencia del discípulo, en qué partes sigue el camino por donde pretende guiársele, dónde se aparta de él, y cuál es el mejor atajo para volver á encaminarle ó llevarle de nuevo al punto donde se desvió.

Las preguntas en que consiste el método heurístico pueden ser de varias clases, y, en primer lugar, se distinguen de las ordinarias interrogaciones retrospectivas, de *repaso* ó *examen* de lo ya sabido. El método heurístico va siempre *hacia adelante*, y sus interrogaciones se dividen en *analíticas*, *indicativas* é *inductivas*.

Las interrogaciones *analíticas* son las más estrictamente heurísticas, y tienen por objeto guiar al discípulo á la desmembración ó análisis de sus conceptos, para lograr que se dé razón de ellos, ya conociendo mejor su índole, ya cayendo en la cuenta de sus inexactitudes ó contradicciones. Así, por accidentalmente se conformen ó no se concepto de *verdad*, que posee el alumno de un modo más ó menos obscuro, con las preguntas siguientes ú otras parecidas:

—Si Pedro está corriendo, y yo digo: *Pedro corre*, ¿digo la *verdad*?

—Y si, en el momento que lo digo, ya ha cesado Pedro de correr, ¿digo la *verdad*?

—De manera que ¿hay proposiciones que pueden ser verdaderas ó falsas, según que

accidentalmente se conformen ó no se conformen con el objeto de ellas?

—Así, pues, hay una verdad, que llaman *lógica*, que consiste en la “conformidad del acto con el objeto”. Pero si yo digo que *Pedro corre*, creyendo que corre todavía, y resulta que ya ha cesado entonces de correr ¿digo *verdad*?—No la dice usted.

—¿Digo entonces una mentira?—Tampoco dice usted mentira, porque usted cree que realmente corre, cuando ya no corre en realidad.

—Luego, si no digo mentira, ¿hablo con verdad?

—Pero ¿hablo con verdad *lógica*?—No, porque en aquel instante Pedro ya no corre.

—Luego hay otra clase de verdad, fuera de la verdad *lógica*, y ésta se llama *verdad moral*. Pero además, hay cosas que unas veces son verdad y otras no, como que *Pedro corre*. ¿No hay otras que siempre son verdaderas ó siempre son falsas?

—*Pedro es hombre*: ¿puede ser esta proposición, una vez verdadera y otra falsa?—¡No!—Luego ya tenemos tres clases de verdad: *lógica*, *moral* y *ontológica* ú *objetiva*.

Otro ejemplo más fácil: Los niños tienen idea ó noción de *la envidia*, sacada de su experiencia y trato cotidiano. Para darles, pues, una noción analítica de ella, se les pueden dirigir las siguientes preguntas:

—¿Habéis visto alguna vez un niño que tiene envidia de otro, v. gr., porque le parece que su papá ó su maestro quiere más al otro que á él?

—¿Qué afecto tiene el envidioso: de placer ó de pena?

—Y ¿por qué recibe pena? ¿Por el daño suyo propio ó por el bien que goza el otro?

—No es por el daño suyo; porque cuando á uno le duele un palo que le han dado, este dolor ¿es por ventura *envidia*?

—Luengo la envidia no es dolor del mal propio, sino del *bien ajeno*.

—Y cuando el envidioso ve que le sucede al otro algún disgusto, v. gr., si queda humillado en clase ó su papá le pega, qué siente: ¿placer ó dolor?

—Luego el *envidioso* se goza del mal de otros y se duele de su bien. Pero ese dolor ó gozo ¿le nace del provecho ó daño que él saca?

—¿Le nace del deseo de que se cumpla la justicia?

—Sólo le nace de *malquerencia* hacia su prójimo ¿verdad?

—Luego la envidia es gozo del mal del prójimo, ó tristeza de su bien, por sola malquerencia.

.....
En general hay que tener presente, que el método heurístico sólo sirve para *hacer caer en la cuenta* de las cosas que el alumno tiene ya en la mente ó delante de los ojos, aunque de una manera confusa, ó por ventura inadvertida. Pero no sirve este método para establecer *hechos* que no caen bajo el *actual* dominio de los sentidos. Así, es de todo punto inútil para la enseñanza de la Historia, de la Geografía, de la Religión revelada y de los principios de muchas disciplinas, como la misma Gramática, que no pueden establecerse *a priori* ni por observación experimental.

Este es el error en que han caído algunos, deslumbrados por las desventajas del método heurístico, ó más bien, por la boga de que actualmente goza, los cuales han llegado hasta pretender que debían excluirse de la enseñanza, y declararse ajenos de la escuela moderna, todos aquellos asuntos que no son susceptibles de ser enseñados por el método heurístico.

.....
Apenas hay disciplina alguna, donde *todo* pueda enseñarse por el método heurístico; en el cual, aun allí donde se aplica, es necesario con frecuencia que el maestro *dé* nociones, que el discípulo no hace más que *entender* y *admitir*; como puede verse en el primer ejemplo que hemos propuesto, acerca de la investigación del concepto de *verdad*. Al fin y á la postre, el maestro habrá de decir al alumno, qué es la *verdad lógica, moral y ontológica*, si quiere que el alumno lo sepa. En los idiomas, el maestro es quien al cabo ha de dar el significado de las voces nuevas,

la interpretación de los pasajes ambiguos, etcétera. Y finalmente, casi todos los datos históricos y geográficos, el maestro es quien los ha de comunicar y certificar. Por consiguiente, es un dislate inconcebible querer establecer el método heurístico como fuente única de conocimiento educativo y único instrumento de la enseñanza.

EL ARTE DE PREGUNTAR (I)

Aunque, como dejamos dicho en el párrafo anterior, no es posible hacer las interrogaciones didácticas con arreglo á una fórmula ó plantilla, cabe sí, y es conveniente, advertir al maestro novel, ó extraviado e l la rutina, los *principales defectos* que deben evitarse en la manera de hacer las preguntas, y *algunas reglas* que para el mismo efecto conviene tener presentes.

Las indicaciones que juzgamos más provechosas pueden reducirse á las siguientes:

I. Evítese la *obscuridad* de las interrogaciones, la cual puede resultar:

a) Del empleo de expresiones oscuras, v. gr.: ¿Cuáles son los presupuestos subjetivos para el desarrollo del interés pedagógico?—Dígase mejor: ¿Qué disposiciones naturales hallamos en el alumno, utilizables para despertar su interés por la enseñanza?

b) Del uso de palabras extranjeras: verbigracia: ¿Cuál es el principal *chef d'œuvre* de Velázquez que pretende poseer la *National Gallery* de Londres?

c) Del uso de las palabras técnicas: verbigracia: ¿Qué valor tiene la libertad de enseñanza *en función* de la libertad de cultos?—Dígase mejor: ¿Cómo debe entenderse, ó qué extensión tiene, la libertad de enseñanza, combinada con, ó en un país donde existe, la libertad de cultos?

d) Las expresiones figuradas, verbigracia: ¿Cuáles son las regalias de *la corona*? en vez de decir: las prerrogativas del Rey ó del Soberano.

Naturalmente, tales expresiones sólo pueden crear dificultad á los niños ó á los rudos;

no á los discípulos ya adelantados en su formación.

II. Evítense las preguntas demasiado generales; v. gr.: ¿Cuáles eran las instituciones políticas de la Edad Media? ¿Qué ventajas tiene el Catolicismo sobre el Protestantismo?

Tales interrogaciones pueden servir á lo más para un examen; pero son inútiles en la enseñanza. A un alumno le preguntaron en un examen de Historia universal: ¿Cuál es el carácter sintético de la religión de Mahoma?—Es, contestó, un *monoteísmo antitrinitario*. El catedrático dió por terminado el examen y calificó al alumno con nota de *sobresaliente*. Y no se excedió en ello; pues apenas el uno por mil de los alumnos de Historia se hallaría en disposición de dar á tal pregunta tal contestación.

III. Evítense las interrogaciones *vagas*: v. gr.: ¿En qué consistió la originalidad del genio de Napoleón? O esta otra, que se hallaba en un programa de exámenes clásicos: ¿Quién persiguió á quién alrededor de los muros de qué ciudad?—Opino que se referiría á la escena de la Iliada, donde Aquiles persiguió á Héctor alrededor de los muros de Troya; pero podría contestarse sin duda, con no menos exactitud, con otros mil casos de perseguidos y perseguidores.

IV. No se propongan cuestiones múltiples v. gr.: ¿Cuál es la capital de Inglaterra, qué número de habitantes tiene, qué río la baña y cuál es el carácter de su cultura?—Esta pregunta debía, para acomodarse á los cánones de la Pedagogía didáctica, dividirse en cuatro, de las que sería mejor concretar más la última.

V. No se empleen en las interrogaciones, cláusulas demasiado largas, ó interrumpidas con oraciones incidentales ó parentéticas. Un maestro, encendido en indignación patriótica, formuló la siguiente pregunta: “¿Qué juicio se ha de formar de la civilización de un pueblo, que, fomentando la insurrección de los mambises, reclamó contra la duración de la guerra que se hacía para sujetarlos; valiéndose de la voladura

del *Maine*, casual ó maliciosa, para formular contra España una acusación indigna y hacerle la guerra, y no habiendo consentido en que se formase después una comisión mixta para depurar la verdad del hecho, continúa aún manchando nuestro honor con aquella imputación calumniosa?”—¡Sobresaliente de patriotismo y *suspense* de Pedagogía!

VI. Evítense las preguntas indefinidas, á que se puede satisfacer con innumerables respuestas. Tales son, con frecuencia, las que se hacen con los verbos, *hacer*, *suced*, etc. Preguntas viciosísimas de este género se hallan en ciertos manuales para el estudio de lenguas vivas, y más aún en la práctica de los maestros de ellas. Verbigracia: ¿Qué hace un viajero cuando llega á una estación?—Llama un mozo, se apea, saluda á los amigos, va al restaurant ó á otras oficinas más indispensables, etcétera. ¿Qué hace uno cuando encuentra en 'a calle á un amigo?—¡Vaya V. á saber! Según el grado de amistad, y el tiempo transcurrido desde su última entrevista, y los negocios que tienen entre sí, etc. etc. ¿Qué toman los soldados cuando salen á campaña?—¡Figúrese V.! ¡Todo un tren de batir; municiones de boca y guerra! ¡qué se yo qué más!—¿Qué sucede cuando se muere un hombre? Pues, que unos lloran y otros se regocijan. Lo amortajan, lo entierran, lo heredan, lo olvidan, le rezan, etc.

VII. Ha de considerarse como manera viciosa de interrogar, el ir *sacando* las respuestas como á pedazos, con no menos fragmentarias preguntas. Esto acontece.

a) Cuando se sugiere una palabra, para sacar otra que completa su sentido: ¿Arriadna derramaba...?—¡Lágrimas!—¿Su rival le pegó...?—¡Una estocada!

b) Aun es más vicioso indicar el comienzo de la palabra que se pide: v. gr.: Abraham fué un... Pa...?—¡Pastor!—¡No, sino Patriarca! Esta palabra es... *su*...—¡Sujeto!

c) No sirve sino para fomentar un memorismo funesto, el preguntar indicando las primeras palabras del párrafo que se quiere digan de memoria los niños; v. gr.: A la voz

de Mahoma ;...?—A la voz de Mahoma se levantó la Arabia, etc. Los niños piden con frecuencia que se les indique *lo que sigue*, de esta manera memorista y rutinaria. En tal caso, el maestro no ha de darles gusto, sino indicarles *el concepto* de lo que sigue, dejándoles que hallen por este medio las palabras del Autor, ó las substituyan por otras.

Ténganse presentes, al formular las preguntas, las *reglas siguientes*:

I. Pregúntese con *énfasis* bien definido, que ayude á entender lo que con la interrogación se pretende: ¿Cuál fué la *primera* tierra de América descubierta por Colón? ¿En *qué* casos se construye *acusos* con genitivo?

II. Cuando se pregunta la *especie*, señálese el género *próximo*; v. gr.: ¿Qué clase de *mamífero* es la ballena? Si se dijera: de *animal*, bastaría la respuesta *mamífero*. Si se pregunta: ¿En *dónde* está Ampurias? Puédesse contestar, en Europa, en España, en Cataluña, en la provincia de Gerona, junto al golfo de Rosas. Si, pues, se quiere que se señale la provincia, pregúntese. ¿En *qué* provincia? y si se desea la posición topográfica, pregúntese, ¿junto á *qué* golfo?

III. Por el contrario, cuando se pide la *diferencia* específica, pregúntese por la especie y el género próximo. V. gr.: si se pregunta, ¿qué es el silogismo? bastará contestar con el género: un raciocinio, ó la especie: un raciocinio deductivo. Para obtener la *diferencia*, hase de preguntar: ¿Qué clase de raciocinio deductivo es el silogismo?—Es el raciocinio deductivo que consta de dos premisas y una conclusión ó consiguiente.

Si se pregunta: ¿Qué es la luna? bastará contestar con el género: un cuerpo celeste, ó con la especie: un astro movible. Pero si se pregunta con el género y la especie: ¿Qué clase de cuerpo celeste movible es la luna? se sugiere la contestación con la diferencia: —¡Es un satélite!

IV. En lugar de proponer el objeto, pidiendo su definición (la cual es muy difícil formar con alguna exactitud), propóngase la definición demandando el objeto á que conviene. ¿Cuál es el arte de hablar correc-

tamente? La Gramática. ¿Cuál, el de persuadir? La Elocuencia ó Retórica, etc.

V. Determínese el sentido de las palabras indefinidas ó vagas, añadiéndoles una determinación más concreta. En vez de decir: ¿Por qué entregó Judas al Salvador? dígame: ¿Qué vicio fué causa de que Judas entregara al Salvador?—¡La avaricia! En lugar de: ¿Qué descubrimiento se hizo el año 1492? dígame: ¿Qué nuevo continente se descubrió en 1492?

VI. Es muy conveniente, para mantener despierta la atención de los alumnos, *proponer primero la pregunta* á todos, y luego *señalar* el que ha de contestarla. Si se hace lo contrario, en oyendo el nombre, se distraen todos los demás, sabiendo que no va la pregunta para ellos.

VII. Por la misma razón, no ha de seguirse orden fijo en los alumnos á quien se pregunta, para que todos estén siempre alerta, aun el que acaba de ser interrogado.

VIII. Dése más ó menos tiempo para pensar la respuesta, según sea la naturaleza de la pregunta. Las que sólo apelan á la memoria ó al hábito, requieren ser contestadas rápidamente; v. gr.: las formas de los verbos de un idioma, ó la versión de frases cortas. Por el contrario, cuando se pregunta una ilación causal ó de otro género parecido, se ha de dar tiempo, para que los niños no se acostumbren á contestar precipitadamente á tontas y á locas. Por la misma razón, no conviene corregir inmediatamente la respuesta equivocada, sino llamar la atención sobre ella, y dar nuevo espacio para discurrir, ó hacer sea corregida por otro discípulo.

EL MAESTRO (I)

Al estudiar los *medios* de despertar el interés pedagógico, no es posible prescindir de la consideración de la personalidad del maestro; el cual, no sólo es general dispensador de los otros medios, sino instrumento él mismo muy principal, para interesar al discípulo en la enseñanza.

(1) Págs. 228-234 del citado libro.

Amor magister est optimus, dice Plinio (Ep. 4, 16); y si el amor al objeto, es la fuente principal del interés inmediato, no ocupa ciertamente el último lugar entre los estímulos del interés mediato la adhesión del discípulo al maestro que le comunica los conocimientos, y la corriente de simpatía que entre ellos se establece.

En este concepto participa el maestro de carácter paternal; del interés que inspira al niño, por las materias de la enseñanza, *el deseo de complacer* á sus mayores. Hay gran número de niños que no se mueven al estudio, durante los primeros años, sino por ese deseo de dar contento á las personas que aman y de quien se ven amados; y en este número puede y debe entrar el maestro digno de su trascendental oficio. Podríamos alegar en comprobación de esto, hechos de experiencia, que constituyen los más gratos recuerdos de nuestros años de magisterio; pero entendemos no ser necesario; pues, ninguna persona experimentada en la enseñanza, por lo menos de los que han tenido la dicha de ejercerla en una institución animada de espíritu de benevolencia y piedad cristianas, carecerá de experiencias semejantes.

El educador ha de ser para el alumno lo que dice Dante ser para él Virgilio.

Tu duca, tu signore, e tu maestro;

ha de ser el representante de sus padres, en quien se refleja la autoridad divina de ellos, y participe de su cariño; ha de ser el mejor amigo del alumno, y sobre todo, su *guía*, que le va introduciendo en los misterios del saber, y de quien el discípulo se siente como colgado, al penetrar por primera vez en

Questa selva selvaggia ed aspra e forte!

El maestro ha de imponerse al discípulo por la *admiración* de su superioridad; pero al propio tiempo, ha de acercarse á él por la blandura de su benevolencia.

Tres cualidades contribuyen á establecer las debidas relaciones entre el maestro y el discípulo: el *talento*, la *virtud* y la *energía suave*. El talento inspira á los discípulos estima de la enseñanza, pero no los acerca á la

persona. La virtud ejerce sobre ellos un irresistible atractivo, que los lleva á amar á la persona; pero si va acompañada de debilidad, fácilmente es ocasión de quebrantos en la disciplina. Los niños de ahora no son menos terribles ejercitadores de santos, que los que martirizaron á San Casiano. Por eso es menester que el maestro junte con la cristiana caridad una suave *energía*. Su talento cautiva la inteligencia de los niños; la virtud atrae su corazón; pero es indispensable que su energía sujete la versatilidad y petulancia juvenil, que conspiran contra la necesaria disciplina.

Mas cuando se reúnen en el maestro esas tres cualidades, su ascendiente suave es uno de los más insinuantes medios para despertar el interés mediato de los niños en la enseñanza.

El *talento* es don de Dios; pero, supuesto que en el maestro haya por naturaleza el suficiente (sin lo cual todas las virtudes morales y teologales no bastarían á capacitarle para el magisterio), favorece incomparablemente al ascendiente intelectual del maestro sobre los discípulos, la solicitud del primero en *preparar* su clase de la manera debida. Sólo esta preparación le comunicará la *seguridad* en los procedimientos didácticos, que es para los niños el más convincente testimonio de su saber. He tenido algún maestro de cuya capacidad formamos los discípulos el concepto más aventajado; y no obstante, luego que, andando los años, le traté como compañero, me maravillé de lo poco que sabía. Pero sabía perfectamente aquello que nos enseñaba, y para los discípulos no es menester más. En cambio he conocido hombres de eminente talento y ciencia que, por no preparar la clase, vacilaban en ella, equivocaban fechas, trocaban demostraciones, y con esto, si no lograban pasar por ignorantes, pues en realidad sabían mucho y su ciencia rebosaba por encima de su negligencia, perdían el crédito con sus alumnos.

Por lo que toca á la *virtud*, no necesita el maestro las virtudes austeras de los anacoretas; sino más bien las virtudes sociales:

la humildad, la mansedumbre, la afabilidad, la paciencia, la caridad, el respeto á los superiores, la justicia inflexible en todos sus juicios, palabras y manera de proceder, etc. Pero como ahora no pretendemos dar un *directorio* para los maestros, no nos detenemos en esto; contentándonos con haber llamado la atención sobre la influencia que las cualidades personales del maestro pueden ejercitar sobre el interés de los discípulos en la enseñanza, constituyendo una de las fuentes del interés mediato.

De Garmo señala tres clases de maestros, cuya diferencia es también de importancia en orden á excitar el interés de los alumnos. Hay, dice, maestros *geniales*, maestros *artesanos* y maestros *artistas*.

No es lo mismo *genio* que maestro *genial*. Los genios son de ordinario malos maestros y peores discípulos, porque no se rigen á sí mismos, sino son como arrebatados por una especie de fuerza superior, que los antiguos llamaron *numen* y creyeron una divinidad, y algunos modernos reducen á mero *desequilibrio* de facultades, que determina la preponderancia inmodica de alguna de ellas. Maestro *genial* es el que posee naturalmente la *intuición* de los recursos didácticos; para quien es inútil toda Pedagogía, porque lleva en sus propias venas una Pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente y sin razonarlo, ni por ventura darse cuenta de ello, lo que la Pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios, y considera como preciosas conquistas.

Artesano es el que no va más allá de la aplicación de las reglas pedagógicas; el cual comienza por ser *dócil* y acaba por degenerar en *rutinario*. Mientras el mundo ande por sus órbitas, y los hombres no cambien de naturaleza, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las *fuerzas* docentes, como dicen, por más que no forman la vanguardia de ellas.

Los genios son rarísimos; los artesanos, comunísimos; y ocupan un lugar entre ellos, así cuanto á su perfección como cuanto á su número, los *artistas*, que son aquellos que

reciben del *arte* de enseñar (de la Pedagogía), el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente, sino con *tacto* pedagógico; esto es, con tino en la manera, *imprescriptible* é incapaz de reducirse fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin; puestos los ojos en el *ideal* y encaminando su acción á conformar, ó aproximar á su belleza, el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos.

El maestro *artesano* es incapaz de despertar el interés pedagógico por su influjo personal, y no puede aspirar á más que á poner en práctica las *fórmulas* pedagógicas que le dan la experiencia y magisterio de sus directores.

No se debe ocultar que, para tales maestros, los cuales, como ya hemos dicho, siempre fueron y serán el mayor número, se calcularon las menudas prescripciones de los métodos que hallamos en varias Congregaciones religiosas destinadas á la enseñanza en sus diferentes grados; donde se determina muy por menor toda la marcha de la clase, y aun se llega á dar al maestro su *libro* particular, donde hallará lo que necesita para explanar el *libro del discípulo*. ¡A la verdad, no parecen ser éstos los rieles por donde la enseñanza pueda elevarse hasta sus más altas cimas; pero no es posible tampoco desconocer que, dado que no se disponga de profesores más capaces, mejor es gastar andadores, que andar cayendo y levantando; como acontece á no pocos de los que se burlan de aquellos modestos pero prácticos artificios.

¡Librenos Dios de los *genios* en la enseñanza! Pues, capaces como son de andar con *botas de siete leguas*, les es casi imposible acomodarse al paso de los niños y principiantes. Pero los maestros *geniales*, los que nacieron *maestros*, como otros nacen poetas ó músicos, esos sí que son inapreciables; no tanto como educadores (pues su número cortísimo limita necesariamente su influjo directamente educativo), cuanto como *sapadores* en los caminos de la educación, cuyas experiencias han de servir de luz y guía

á los que se afanan por promover el progreso de los procedimientos educativos.

Herbart sólo fué educador de dos niños, á los cuales comenzó por enseñarles el Griego necesario para entender la Odisea de Homero: libro, en su sentir, el más acomodado para la primera educación. Mas de esta insignificante acción educativa, sacó las experiencias y conocimiento de la educación que, más que sus ideas psicológicas, le han hecho adalid de la Pedagogía moderna.

Finalmente: una Nación se puede dar por satisfecha, si logra tener en las filas de su magisterio una pléyade de *artistas* de la educación, y á esto ha de apuntar la organización de la enseñanza, sin olvidar, con todo, la formación conveniente de los *artesanos* de ella.

El maestro artista es el que más puede excitar el interés de los alumnos, porque, no sintiéndose aprisionado por las reglas que le sirven de guía y apoyo, sabe presentar á los discípulos el objeto de su enseñanza, de la manera más acomodada á su inteligencia y relacionarla con los estímulos más poderosos de su interés.

LOS EXÁMENES (I)

La relación del maestro con el discípulo, requiriendo el conocimiento de éste necesita tener aquél para su dirección acertada, incluye en una ú otra forma los *exámenes*; pero el estudio de éstos nos interesa además en el presente capítulo, por cuanto los exámenes son una de las maneras de excitar poderosamente el interés *mediato* en la *enseñanza*.

En nuestra época, impresionados la mayor parte de los pedagogos por los funestos efectos que de la mala organización de los exámenes se originan, se ha levantado un general clamor contra ellos, y se ha llegado á perder de vista que, los exámenes *debidamente* verificados, son una de las fuentes más eficaces del interés pedagógico mediato. Es verdad que los exámenes están siendo en muchas partes, por su pésima organización,

la rémora de la enseñanza educativa; pero eso no nace de su intrínseca naturaleza, sino de su viciosa práctica; y los mismos exámenes, que hace tiempo vienen siendo causa de muerte, pueden y deben ser principio de vida, como lo eran donde fueron debidamente practicados.

El examen envuelve una doble relación: respecto del maestro que examina, y respecto del discípulo que es examinado. Para el maestro, el examen es un indispensable medio de *información*, con que adquirir el conocimiento que necesita tener del discípulo para la dirección de la enseñanza. Para el discípulo, el examen es una *anticipación* de las sanciones que han de tener, en la vida práctica, su aplicación ó desaplicación, y consiguiente aprovechamiento ó falta de aprovechamiento en los estudios.

Además envuelven los exámenes otras relaciones cuando la enseñanza es pública ó colegiada; pues, en la enseñanza pública, el maestro y el discípulo deben, á los que están interesados en el resultado de la enseñanza (la familia, el Estado), una especie de *rendición de cuentas*, ó verificación de dicho resultado, cual por el examen bien organizado se obtiene. Y por lo que se refiere á la enseñanza colegiada, ó ejercitada por una Corporación docente, es necesario el examen por motivos orgánicos; esto es, para hacer posible la mutua cooperación y la distribución del trabajo docente, entre los diferentes grados y ramos de la enseñanza.

Naturalmente, para satisfacer estas necesidades de la enseñanza, no son indispensables los exámenes, *precisamente* en la forma tradicional ó burocrática en que los hemos conocido nosotros; y algunos de los que impugnan su uso, por ventura proceden por limitación de miras, no concibiendo el examen sino en la forma viciosa en que lo han visto practicar de ordinario. Pero esos vicios no son realmente intrínsecos ó esenciales á su naturaleza.

El maestro, para cerciorarse del progreso de sus alumnos, y de la asiduidad con que aplican los medios que les prescribe para adelantar en su educación intelectual, tiene

(1) Págs. 235-245.

bastante con el cotidiano *examen*, verificado por medio de las composiciones ó ejercicios prácticos, y las continuas preguntas que deben hacerse en la clase, con el otro fin, además, de estimular la actividad de los discípulos.

Tampoco los otros fines del examen: la organización del trabajo docente y la satisfacción debida á las entidades interesadas en la enseñanza, requieren esas formas de examen memorista y verbalista, que justamente han concitado la ira y provocado los anatemas de los pedagogos aludidos. Pero no puede negarse que exigen alguna manera de *prueba ó examen*.

Pero lo que este lugar nos interesa, sólo es la relación del examen con el discípulo, como medio de despertar en éste el interés mediato.

Para no conocer que los exámenes constituyen un *poderoso estímulo* del trabajo escolar, sería preciso desconocer absolutamente la realidad práctica de la enseñanza. La cualidad característica del niño y del adolescente, dejamos dicho antes, es la *miopía moral*, por efecto de la que escapan á sus ojos las sanciones remotas; la gravísima sanción de su porvenir social y humano; y sólo le impresionan las sanciones *próximas*, y cuanto más próximas mejor. Esta es la razón por que no puede prescindirse en la enseñanza, de los premios y castigos; y por la misma causa no es posible carecer de los exámenes que, á par de prueba, encierran en sí la razón de *castigo* para los desaplicados y *premio* para los aprovechados.

¿Quién no ha sido testigo de los afanes excesivamente congojosos con que, al acercarse el mes de las flores, se dejan de florear los estudiantes más holgazanes, y embisten con los libros, con ardor tanto más intenso cuanto más tardío? Y ¿qué es lo que los impulsa á ese inusitado deseo de estudiar? Sin duda no otra cosa que *los exámenes*, que se acercan ofreciendo la paz y la guerra: las vacaciones, ennoblecidas con las notas honoríficas, para los esforzados; y el deshonor y la repetición de los estudios, para los perezosos y cobardes.

Mas cabalmente de ahí nacen los incalculables perjuicios que producen los exámenes, decís, por efecto de cuyo descabellado sistema, el curso se divide en dos partes muy desiguales: la primera, que coge siete de sus ocho meses, consagrada á la disipación y holgazanería, dañosas para la educación moral no menos que para la intelectual; y la segunda, brevisima, agitadísima, llena de sobresaltos, que acaban de obscurecer y turbar las facultades mentales, y acarrear no pocas veces graves detrimentos á la salud corporal.—De ahí resulta que los exámenes, no sólo no fomenten la enseñanza *educativa*, sino favorezcan, y casi impongan por necesidad, la *memorista y verbalista*, reduciendo el trabajo escolar, á atiborrar á última hora la cabeza de *respuestas* á las *preguntas* del *programa*, cuyo menor inconveniente es, el de quedar enteramente borradas por el olvido, antes que terminen las vacaciones.—Finalmente, decís, la perspectiva de los exámenes convierte al *maestro* en *magistrado* y hace imposibles las relaciones de intimidad y colaboración intelectual, que debería haber entre el maestro y los discípulos, para hacer la enseñanza interesante y fecunda.

Pero todos esos inconvenientes (y otros de menor entidad, que amontonan los impugnadores de los exámenes), no nacen de la naturaleza misma de éstos, sino de su mala organización, que urge sobremanera corregir.

El curso se divide en dos partes, consagradas una á la holganza y otra al trabajo atropellado, porque los maestros dejan *todo* el examen para fin de curso, con lo cual logran, que también el alumno deje para el fin del curso *todo* el trabajo escolar. En cambio hay maestros prudentes que, de tal manera van repartiendo y graduando el estudio y la verificación de él, que el resultado del examen final no sea sino la *suma* de los resultados obtenidos cada mes, cada semana y, en cuanto puede comprobarse, cada día. En algunos establecimientos docentes, como en los Colegios de la Compañía de Jesús, se pregunta cada día la lección,



cada semana el repaso semanal, hay exámenes parciales cada mes, de la mitad de la materia cada semestre, y de toda ella al fin del curso. ¿Dónde hallará cabida la holgazanería, dentro de este sistema?

Pero me diréis: ¡Esos no son propiamente exámenes! Exámenes son los que se verifican al fin del curso, ante un *tribunal* en que entran otras personas además del profesor que ha ido comprobando cada día el resultado de la labor escolar, y con sanción del resultado total. Y esa forma de exámenes *estrictamente dichos*, no puede menos de sobresaltar al discípulo é inducirle á un excesivo esfuerzo de *memoria*, apartando su entendimiento de la *fruición quieta* de la ciencia, para hacerlo fijar en las *fórmulas verbales* con que habrá de responder á las preguntas del examen.

No negaremos el *peligro* de que los exámenes *degeneren* de esa suerte; pero hemos de insistir en que esa degeneración es accidental y evitable; al paso que el estímulo del interés (siquiera sea *mediato*), es inherente á los exámenes y digno de aprovecharse para fomentar la aplicación al estudio. El *memorismo* de los exámenes, y el inherente *esfuerzo* y *sobresalto* de los discípulos para preparar un examen memorista, quedará *imposibilitado* desde el momento en que, en los exámenes, se pruebe un *hábito* ó *facultad* adquirida, y no se formulen preguntas á que se puede contestar de memoria, y menos aún aquellas á que *no puede* contestarse de otra suerte.

Si en Geografía de España se pone la fuerza del examen en que se reciten las listas de los *partidos judiciales*, como lo exigía el *mata-discípulos* que me tocó á mí por maestro de dicha materia, naturalmente producirá el examen los perniciosos efectos que se le achacan. Pero hágase consistir la prueba en *viajar* por el mapa de toda la Península, y el examen habrá perdido su *terribilidad*, no podrá ser memorista ni verbalista, ni pondrá los nervios de los discípulos en mayor tensión que la propia del interés *mediato*. Los holgazanes pasarán, naturalmente, un mal rato, y padecerán bascas du-

rante esos viajes por el mapa, como si rodearan la Península por mar en tiempo de borrasca; pero los efectos de ese mareo serán en definitiva saludables, limpiando su pecho de las malas aficiones que les hacían aborrecer el estudio.

Lo mismo se ha de decir de los exámenes de *idiomas*, así antiguos como modernos. ¿Qué memorismo cabría, si consistieran en puros ejercicios de análisis gramatical, traducción, composición ó uso de hablar en ellos? Aun en los cursos en que no se pasa de los primeros elementos de la Gramática, se puede evitar el memorismo en el examen, ciñendo éste al análisis razonado de las formas gramaticales de algunos determinados pasajes, ya que no se pueda exigir en cualquiera fragmento libremente escogido. Yo recuerdo haber sufrido en esas condiciones un examen de lengua arábiga, sin incurrir en el memorismo ó verbalismo, ni pasar los sobresaltos tan ponderados por los enemigos de los exámenes.

Redúzcase el examen de Matemáticas á la solución de problemas; el de Historia natural á la clasificación, si se quiere, mediante el uso de una clave; el de Física á la descripción de aparatos y experimentos, y el de Química á la de las reacciones de los diferentes cuerpos, limitándose, por lo menos en el grado elemental, á los cuerpos principales, y que el alumno ha podido conocer por experiencia propia. ¡No como en un examen de Química que sufrí yo, en el cual, habiéndome pasado el año, con tanto gusto como provecho, en hacer todas las reacciones y preparaciones posibles, me preguntaron una lección donde se trataba del *selenio* y el *teluro*, cuerpos que no había visto en mi vida y acerca de los cuales tuve que hablar de memoria, como pudiera sobre los habitantes de Marte!

Con esto no pretendemos, sin embargo, excluir de los exámenes toda prueba de memoria, pues hay conocimientos que toda persona culta ó perita en determinados ramos necesita poseer, y que no pueden saberse sino de memoria. Así, conviene que sepa el químico los pesos atómicos de los

principales cuerpos, y el canonista la serie de los concilios, y el legista las principales leyes, y el que ha estudiado una lengua los verbos irregulares de más uso, etc., etc. Exigir tales cosas, no es vicio de memorismo, ni el verse obligado el discípulo á responder de ellas le puede causar grave extorsión, si ha empleado el trabajo y la habilidad conveniente para asimilarse esas noticias indispensables en cada ramo.

Por donde se ve claramente que, en cada materia, puede disponerse el examen de suerte que se eviten sus inconvenientes y se aseguren sus efectos pedagógicos.

El mayor peligro del examen está en la tendencia que en sí mismo envuelve, de hacerse *fin* de la enseñanza, de manera que los alumnos no estudien ya *para saber*, para educar sus facultades ó para habilitarse á ejercer su profesión; sino puramente *para examinarse*, para salir airoso de sus exámenes. Pero la buena organización de los exámenes evita ese gravísimo inconveniente, con hacer que *el fin de la enseñanza coincida con el fin del examen*. Mientras el alumno pueda ó *deba* obtener buen éxito en el examen por medios diferentes del conocimiento de la materia y el desarrollo de sus facultades ó hábitos intelectuales, el examen será la muerte de la enseñanza; porque los discípulos no estudiarán para lograr el fin remoto de saber, sino para el fin próximo de examinarse, con un trabajo servil que agostará en ellos el interés. Pero desde el momento en que el fin de la enseñanza se haga coincidir con el fin del examen, de suerte que no sea posible alcanzar éste sin haber previamente obtenido aquél, desaparecerá dicho inconveniente, y el examen será el más poderoso estímulo del trabajo escolar, por más que no sea apto para despertar otro interés que el mediato. Ahora bien, esa coincidencia de entrambos fines, puede obtenerse por la buena organización de los exámenes, en la forma que dejamos indicada para las principales materias de la enseñanza.

Queda la última dificultad y una de las que con más fuerza oponen algunos de los

impugnadores de los exámenes; es á saber: que convirtiendo al *maestro* en *magistrado*, imposibilitan la relación de íntima cordialidad que debe reinar entre el maestro y el discípulo, para hacer la enseñanza fecunda é interesante. Pero esta objeción, lejos de demostrar la necesidad de suprimir los exámenes, lo que demuestra no es sino la necesidad de *separar* los cargos de *profesor* y *examinador*.

Para llegar á esta separación se han propuesto varios sistemas, como el de las *comisiones examinadoras*, compuestas de profesores que durante algunos cursos no se dediquen á enseñar, sino sólo á examinar. Pero este medio tiene varios inconvenientes, así por parte de las personas como de los dispendios que requiere.

A nuestro juicio, el remedio más fácil está en hacer examinadores, en cada grado, no á los maestros que han enseñado la materia sobre que versa el examen, sino á aquellos que han de recibir luego al alumno en sus clases para enseñarle las materias siguientes. De esta manera, por una parte, se logra que el maestro actual sea el *aliado* del discípulo en los exámenes, pues tiene no menos interés que él en su buen éxito, como quiera que, al juzgarse el aprovechamiento del discípulo, se juzga al propio tiempo el efecto de su enseñanza. Y por otra parte, el profesor viene á ser en cada grado, no *el que ha de examinar* al alumno, sino *el que le aprobó* en su examen anterior.

Mas como aquí no tratamos ex profeso de la organización de los exámenes, sino sólo procuramos defenderlos de las objeciones de que son objeto, y señalar su eficacia para despertar el interés pedagógico, baste lo dicho, dejando lo demás que en esta materia pudiera desearse, para los trabajos especiales de Pedagogía orgánica.

Una observación hemos de añadir, para terminar toda esta materia de los medios de avivar el interés *mediato*, y es, que en el uso de los estímulos de dicho interés, nunca se ha de perder de vista, que el interés *mediato* sólo se emplea *como medio* para estimular al estudio, del cual se espera na-

cerá el *interés inmediato* por las mismas materias estudiadas. De donde se sigue, que son pedagógicamente reprobables todas las maneras de apelar á intereses mediatos, aptas de suyo para menoscabar ó impedir que se origine la otra más útil y elevada clase de intereses.

Esto se ha tener muy presente en todos los medios que hemos indicado: en el modo de despertar en los adolescentes el deseo de sus utilidades, en el de estimular en ellos el sentimiento del honor, y especialmente en la forma en que se los sujeta á las pruebas y exámenes.

Si por medio de los estímulos del interés mediato se obtiene, evitando estos inconvenientes, que los jóvenes cultiven con ardor los estudios, el estudio mismo y el progreso en él, se irán convirtiendo en fuente de interés *inmediato*; porque la ciencia tiene atractivo para el hombre, pero no cuando la ignora, sino cuando la va conociendo; tiene aliciente la actividad artística, pero no siempre en sus primeros ásperos rudimentos, sino cuando se han dominado las dificultades técnicas ó mecánicas por medio de un ejercicio asiduo. Si, pues, la enseñanza logra vencer esas dificultades, estimulando el interés mediato, luego de vencidas nacerá espontáneamente el inmediato, por la dulzura del asunto mismo.

Todo principio es difícil, se ha dicho con verdad, y por consiguiente, es vano esperar en esos difíciles principios el interés inmediato que mueva á vencer las dificultades. Pero vencidas éstas, aunque sea por un móvil inferior, *en la boca del león se hallará el panal*; en pos de la dificultad vencida, cuyo vencimiento ya es sabroso de suyo, se hallarán los otros alicientes capaces de estimular el interés inmediato.

El fin de la educación intelectual (1)

“El arte de perturbar la paz de un ánimo infantil, dice Herbart; de enlazarlo con la confianza y el amor, para estimularlo ó ejercer presión sobre él á nuestro al-

bedrío, y lanzarlo prematuramente á las inquietudes propias de los años posteriores; sería la más aborrecible de todas las malas artes, si no se propusiera alcanzar un *fin*, suficiente para servir de disculpa á tales medios, aun á los ojos de aquel de quien es de temer el reproche; es á saber, del mismo educando.

—“;Tú me lo agradecerás un día!—dice el educador al alumno;—y en realidad, sólo esa esperanza puede disculpar las lágrimas que le hace derramar. Pero ¡guárdese el educador de emplear demasiado frecuentemente, con excesiva seguridad, medios demasiado fuertes! No todo lo bien intencionado es agradecido; ¡y es una mala situación la de aquellos que, con extraviado celo de aprovechar, computan los beneficios, allí donde el otro no siente sino los daños!—De ahí la amonestación: *no educar demasiado*; cuyo sentido es: que hay que abstenerse de todo prescindible empleo de ese poder, con que doblega el educador los ánimos hacia uno y otro lado, enseñoreándose de ellos y turbando su descuidada alegría; pues, en dicho caso, se destruye al propio tiempo, para lo futuro, el alegre recuerdo de la niñez, y la gozosa gratitud, ¡que es la única gratitud verdadera!...

“Toda la cuestión se reduce, para nosotros, á lo siguiente: ¿Podemos conocer de antemano los *fin*es del futuro hombre hecho, los cuales un tiempo nos agradecerá que hayamos perseguido en su lugar anticipadamente, y realizádoslos en él mismo? Si esto es así, no necesitamos otro argumento para proceder en su educación. ¡Amamos al niño, y en él amamos al futuro hombre; y el amor no se anda en ambages, ni aguarda imperativos categóricos!

“De la misma naturaleza de las cosas, no es posible sacar la *unidad* del fin educativo; precisamente porque todo ha de salir aquí del pensamiento único: que el *educador representa, en el niño, al hombre futuro*; por consiguiente, aquellos fines que el alumno se propondrá más adelante, cuando sea hombre crecido, esos mismos

(1) Págs. 262-268 de la obra descrita.

se ha de proponer ahora el educador como blanco de sus esfuerzos; y para ellos ha de preparar de antemano la intrínseca facilidad que conviene tengan en su día para el alumno. No le es lícito cercenar la actividad del futuro hombre; por consiguiente, no puede encadenarla ya desde ahora á determinados puntos, ni menos debilitarla distraiéndola en demasiadas cosas. No se ha de perder, ni en *intensión* ni en *extensión*, elemento alguno que más adelante pueda el alumno echar de menos. Sea la dificultad de esto grande ó pequeña, una cosa resulta clara: que siendo múltiples las tendencias del hombre, han de serlo también los cuidados de la educación.

”Pero esto no quiere decir que lo múltiple de la educación no pueda fácilmente subordinarse á uno ó pocos conceptos formales principales. Antes bien, la esfera de los futuros fines del alumno se divide desde luego en las dos regiones, de los *fines puramente posibles*, que por ventura querrá proseguir alguna vez y llevarlos al cabo de una extensión arbitraria, y la otra región, enteramente distinta, de los *fines necesarios*, los cuales nunca podrá perdonarse haber menospreciado. En una palabra: el fin de la educación se divide en dos: el *fin necesario*, que es la moralidad, y los *fines arbitrarios*, no según el arbitrio del educador, ni del niño, sino del futuro hombre perfecto. Estos dos grupos principales, se ofrecen á los ojos de quienquiera que tiene presentes los conceptos fundamentales de la doctrina moral.

”Mas ¿cómo puede el educador proponerse de antemano los fines *puramente posibles* para el alumno en su edad posterior?

”El *objeto material* de esos fines, en cuanto es cosa arbitraria, no tiene interés ninguno para el educador. Sólo la *voluntad* misma del futuro hombre, y consiguientemente, la suma de requerimientos que él mismo se hará á sí en esa voluntad y con ella—es objeto de la benevolencia del educador; y la energía, el natural gozo, la actividad con que el alumno podrá satisfacer dichos requerimientos, es para el

educador objeto de su juicio, conforme á la idea de perfección.—Así que no se nos presenta aquí, delante de los ojos, un cierto número de fines determinados (los cuales no podemos adivinar de antemano), sino en general, la *actividad* del hombre desarrollado;—la *cantidad* de su interior é inmediata vitalidad y excitabilidad. Cuanto mayor fuere esa *cantidad*,—cuanto sea más completa, extensa y concorde consigo misma,—tanto será más perfecta; y tanto mayor seguridad tendrá nuestra benevolencia.

”Sólo es menester que la flor no reviente su cáliz;—que la plenitud no se convierta en debilidad, por haberse disipado demasiado en la multiplicidad. La sociedad humana ha encontrado hace tiempo, ser necesaria la *división del trabajo*, para que cada uno pueda hacer bien aquello que hace. Pero cuanto más limitado, cuanto más repartido está el producir, tanto son más numerosas las cosas que cada uno recibe de los demás. Y como la *receptividad espiritual* estriba en cierto parentesco ó afinidad del espíritu, que nace de la semejanza de los ejercicios en que el espíritu se ejercita; entiéndese que, en el elevado reino de la Humanidad propiamente tal, no se han de especializar los trabajos hasta el extremo de ignorarse mutuamente. Todos han de ser *aficionados* á todo, y cada cual ha de ser perito (*virtuoso*) en una especialidad. Mas la pericia en un ramo especial, ha de seguir la libre vocación con que cada uno se dedique por su arbitrio á dicho ramo; mientras, por el contrario, la receptividad para muchas cosas, la cual no puede obtenerse sino mediante los *comienzos* del propio esfuerzo en ellas, es negocio de la educación. Por esto designamos como primera parte del *fin pedagógico* (la que se refiere á los fines arbitrarios), la *multiplicidad del interés*; la cual hase de distinguir de su extremo vicioso, que sería la *ocupación en mil cosas* diferentes. Y como los *objetos* de la voluntad, las direcciones mismas de ella, de tal suerte nos interesan, que ninguno atrae nuestro interés con preferencia á otro; por esta razón (para que



no ánerne desagradablemente lo fuerte con lo débil), añadimos que esa multiplicidad del interés ha de versar igualmente sobre todo. Por ahí alcanzamos el sentido de la expresión común: *cultivo harmónico de todas las fuerzas del ánimo.*”

Hasta aquí Herbart, de cuya doctrina se saca que, los *finés de la educación*, por virtud de la cual se debe preparar la futura vida del hombre adulto, se reducen á *dos*: uno *necesario*, que es la *moralidad*, ó sea, la formación del *carácter moral*; el otro arbitrario en su especificación, el cual depende de la *vocación* general y particular del individuo, en la que no puede ni debe intervenir el educador *necesitándola*, ó menoscabando las aptitudes del pupilo para otras vocaciones diferentes.

Respecto de este grupo indefinido de objetos materiales arbitrarios, sólo puede el educador proponerse un *objeto formal*; es á saber; el *desenvolvimiento de las facultades naturales*; la *cantidad* de energía, receptividad y espontaneidad espiritual, que han de facilitar en un tiempo al educando la prosecución de todos los fines que pueda proponerse, ya sea por arbitrio, ó ya empujado por las diferentes circunstancias de la vida.

De estos conceptos se sigue, en primer lugar, la división de la educación en *moral é intelectual*, tomando esta palabra en su más amplio sentido, en cuanto mira á la actividad del hombre, distinta de la *moralidad* formal de sus acciones. La *educación moral* es la que, por medio de la formación del carácter, dispone al educando para perseguir de una manera constante el *fin necesario* de su existencia, que es la práctica del *bien moral*.

En segundo lugar se sigue, de la doctrina Herbartiana mencionada, que la educación *intelectual*, no debe ser *profesional*, sino *formal ó general*.

En la complejidad de la cultura moderna, la actividad humana se reparte en mil diferentes profesiones, cuya elección se ha de dejar en gran parte al arbitrio del alumno, siendo, según dicen, la aspiración suprema

de la moderna sociedad democrática, que *todas las profesiones estén abiertas á todos*, sin otro límite que el de sus naturales aptitudes.

En la antigua organización social había límites impuestos por el nacimiento. En la organización social contemporánea, todavía se hallan algunos límites nacidos de la desigualdad de la fortuna. Pero la aspiración que, según puede preverse, se realizará dentro de breve plazo, es, que siendo la educación universal para todos los hijos de la patria, y la enseñanza totalmente gratuita en todos sus grados, ninguna diferencia de fortuna pueda empecer al talento en su libre elección entre las diferentes esferas de la actividad humana.

Este principio dista tanto de ser cosa nueva en el mundo, que la *Iglesia católica* lo viene practicando en los oficios eclesiásticos hace casi veinte siglos, ya rechazando toda distinción ó privilegio del nacimiento, ya auxiliando positivamente á los pobres dotados de talento; para llegar, por la carrera de los estudios y oficios eclesiásticos, hasta las más altas dignidades de la sagrada jerarquía; á lo cual han ayudado considerablemente las Ordenes religiosas, acogiendo en su seno desde la niñez á los hijos de los pobres, señalados por su virtud y capacidad.

Siendo, pues, cada día más libre la *elección de profesión*, cada día se impone con mayor necesidad la condición de no *prejujuzgar* ni *predeterminar* las futuras aptitudes profesionales por efecto de la dirección educativa.

En la pág. 291 del libro reseñado indica el autor el fin formal de la educación, diciendo:

La educación tiene, por consiguiente, un fin formal: el desarrollo de los individuos. Pero los *medios* de que se vale para ello, no son *puros medios*; no son cosas indiferentes y sin valor; y por consiguiente, han de ser administrados con el respeto con que se manejan los instrumentos preciosos, que han de servir para labrar la fortuna de las generaciones futuras.

De lo dicho se infiere, que la educación intelectual ha de atender á un *doble estudio*: el desarrollo de las *facultades*, que constituye el elemento *formal* de ella; y las *disciplinas* que forman su elemento *material*.

Doctrina de Herbart sobre las facultades anímicas (1).

En semejante inconveniente incurre también *Herbart*, por partir de su doctrina psicológica, que niega toda distinción de las facultades anímicas.

Reduciendo toda la vida anímica á las *masas de conceptos* y á los *estados* del ánimo, *Herbart* se ve conducido á un aspecto *material* de la educación, la cual se habrá de reducir á modificar las masas de conceptos, estableciendo entre ellas ciertas relaciones más ó menos permanentes, como en la Educación moral dijimos. Pero esto no es en manera alguna suficiente para obtener la Educación intelectual, la cual está en el acrecentamiento de la *potencia*: de la "*cantidad* de la interior é inmediata vivacidad y excitabilidad", como dice el propio *Herbart*. Pero extractemos su doctrina.

Después de haber hablado del *interés* y de su *multiplicidad*, como fin formal de la Educación, dice: "Los conceptos formales de que hasta aquí hemos tratado serían vacíos, si no existieran los objetos que presuponen. Lo *interesante* es lo que la *penetración* atenta ha de perseguir, y la *reflexión* ha de congregar.

"Hemos de recorrer, pues, la esfera de lo *interesante*. Mas ¿emprenderemos enumerar la *suma* de las cosas interesantes? ¿Nos perderemos en los *objetos*, para no olvidar ninguna cosa digna de saberse, en el catálogo de las lecciones útiles?—¡Aquí nos hallamos con la sofocante atmósfera de dificultades, donde con frecuencia se asfixia el celo de maestros y discípulos, por no creer que alcanzan una formación general, si no amontonan una gran balumba, y toman so-

bre sí tantos trabajos cuantas son las horas del día!—; Oh inmoderación! El Cielo ofrece millares de oportunidades á cada clase de interés; al paso que ellos andan en busca de ocasiones y no consiguen otra cosa sino cansancio.

"Hay que enmendar, pues, una pequeña falta de discreción, para que no se olvide el *interés*, mientras se corre en pos de lo *interesante*; ni se clasifiquen los *objetos*, sino los *estados de ánimo*."

Luego distingue *Herbart* el *conocimiento* de la *simpatía*, como estados de ánimo fundamentales. "El conocimiento, dice, forma una imagen semejante al objeto que tiene presente; la simpatía se sumerge en los sentimientos ajenos.

"En el conocimiento se halla una oposición entre el *objeto* y su *imagen*; al paso que la simpatía multiplica, por el contrario, un *mismo* sentimiento.

"El círculo de objetos del conocimiento abraza la Naturaleza y la Humanidad; pero sólo las manifestaciones de la Humanidad son aptas para despertar la simpatía."

En el concepto de *Herbart*, la *enseñanza* ha de completar el *conocimiento* adquirido por la propia *experiencia*, y la *simpatía* nace del *trato* con los que nos rodean.

El conocimiento puede ser *empírico* (de la multiplicidad de los objetos), *especulativo* (de sus leyes necesarias) y *estético*.

La simpatía puede ser á su vez, *humana* respecto del individuo, *social* respecto de la sociedad; y *religiosa*, que mira á la relación del individuo y la sociedad con el Sér supremo.

Facultades perceptivas y reactivas ó motrices (1).

No hace á nuestro propósito exponer aquí por menor las ideas de *Herbart*; pero basta lo citado, para entender que este pedagogo, por no haberse fijado en las facultades del alma, se pierde en los objetos, por más que

(1) Págs. 295-297 de la obra reseñada.

(1) Págs. 297-298 de dicha obra.

trate de reducirlos á las mencionadas categorías formales; y así, su tratado de Educación intelectual degenera en un tratado de *enseñanza*.

De uno y otro extremo huye la Educación intelectual, cuando toma por *fin formal* el desenvolvimiento de las *facultades del alma*.

El hombre recibe estas facultades de la Naturaleza; por consiguiente, no es su *existencia* el fin de la Educación; pues se hallan esencialmente en todos los hombres. Lo que difiere en diversos individuos, y es susceptible del cultivo educativo, es el *grado de desarrollo* de cada una de dichas facultades; y ese cultivo se ha de hacer mediante la elaboración de *alguna materia*; pero no es menester proponerse como fin primario la asimilación de la materia misma, sino el desenvolvimiento de las facultades; y por consiguiente, la educación formal, ha de atender, no tanto á la importancia objetiva de las materias que toma como asunto del trabajo educativo, cuanto á la eficacia que posee su estudio para desarrollar las facultades intelectuales.

La Educación intelectual no debe, pues, partir de esas pretendidas *cualidades generales* que decía Matthews, ni puede contentarse con los esquemas propuestos por Herbart y otros pedagogos; sino tiene bien definido su plan en la misma naturaleza de las facultades anímicas; en las cuales hay que tener en cuenta, en primer término, la perpetua correlación entre las *facultades* que podemos llamar *perceptivas* y las que se pudieran denominar *reactivas* ó *motrices*.

Esta distinción es clarísima en las facultades sensitivas, cuyo modo de obrar trasciende al de las intelectuales. "El hecho fisiológico que sirve de base á esta diferencia es, haber en nosotros *dos sistemas de nervios*; unos que llevan las impresiones sensoriales de la periferie al centro cerebral, ó sea, de los órganos de los sentidos exteriores al cerebro, que es órgano del sentido interno; y otros que desde el cerebro conducen los impulsos motores á los órganos musculares.

El libro y la lectura en la educación y en la instrucción ulterior (1).

En el siglo XVIII, á que se ha dado el nombre de *siglo pedagógico*, y debiera llamarse con mejor razón, siglo de la exageración de la Pedagogía, origen de su general descrédito; se extremó la consideración *subjetivo-psicológica*, principalmente por obra de Rousseau y de los Filantropistas.

Pestalozzi y sus partidarios, pusieron toda su atención en el desarrollo del sujeto, en el *ejercicio* educativo que le proporcionaba la enseñanza; prescindiendo más de lo justo del valor de las materias de ella, que constituyen el depósito cultural y forman la *herencia de los siglos*.

"Con esto, dice Rein, comenzó la época del *culto de los métodos*, del cual proviene en gran parte el descrédito que sobre la palabra *método* ha venido á asentarse; y las materias de la enseñanza quedaron sofocadas bajo el peso de un estéril *formalismo*." En lugar de comunicar el conocimiento de las materias, se limitó la enseñanza á provocar *acciones* psíquicas. Y de ahí nació que, como decimos en España, *cada maestrillo tuvo su librito*, y en cuanto inventó ó creyó inventar cualquiera puerilidad formal, apresuróse á proclamar un *nuevo método* y darle su nombre. Así hemos oído hablar del método de Pestalozzi, de Graser, de Sagans, de Froebel, de Bell-Lancaster, de Jacotot, de Olivier y Krug, de Ahn, de Ollendorf, de Otto, de Berlitz, del método socrático heurístico, acroamático, demostrativo, práctico, mecánico, elemental, científico, genético, analítico, sintético, geométrico, silábico, stigmográfico, etc., etc. De todos los cuales dice Rosenkranz: "De ninguna cosa se jacta más la Pedagogía que de la *Metódica*, y en ninguna parte se halla el Charlatanismo más en su propia casa." Cualquiera pequeña modificación, cualquier cambio insignificante, se proclama desde luego como un método nuevo ó, por lo menos, perfeccionado... y los inventores de tales nade-

(1) Págs. 584-585 de la obra reseñada.

rías se apresuran á darles su nombre, pensando haberlo facturado para la inmortalidad...!

No queremos regatear á los maestros, que harto escasos estímulos hallan en su profesión, la gloria, que no desdeñan los naturalistas, de dar su nombre á una cuadrícula, ó á una rayuela por ellos inventada. Pero consideramos el estudio de esas pequeneces metodológicas como totalmente impropio de un tratado de Educación intelectual; por lo cual nos limitaremos á indicar aquí brevísimamente los *procedimientos generales* de que puede valerse la enseñanza, aplicándolos y combinándolos del modo conveniente á la materia y la edad ó grado de desarrollo de los alumnos.

Vicioso empleo del libro en la escuela y fuera de ella (I).

Dichos procedimientos pueden reducirse á cinco, que, enumerados según el grado de eficacia educativa que les atribuimos, son: el *libro*, la *viva voz* (*exposición é interrogación*), la *intuición*, la *acción* y la *comunicación*.

El *libro* es el más extenso, pero al propio tiempo el más endeble, de los *medios* didácticos, y la *lectura* el menos eficaz de los *procedimientos* educativos. Sin embargo, hay que distinguir, en la estimación de este medio, entre la época de la educación estrictamente dicha, y el resto de la vida, en que los hombres, salidos de la tutela y dirección de sus maestros, continúan formándose, ensanchando y profundizando sus conocimientos.

En la escuela no hay más pernicioso sistema, que el fundado en el uso exclusivo ó predominante del libro. El sistema de enseñar *señalando* lecciones y *tomándolas*, es el más rudimentario y apenas merece ser admitido dentro de los umbrales de la Pedagogía. En él se arraigan, como en su propio suelo, el *verbalismo* y el *memorismo*, pues el libro no da más que *palabras*, con las cuales el adolescente no puede hacer otra cosa sino ejercitar mal su memoria.

(1) Págs. 586-587 de dicha obra.

Sin llegar á ese extremo deplorable, no es infrecuente el caso de profesores que, *explican* sus lecciones, y luego exigen la repetición de ellas conforme á un *libro de texto*, sin tener el cuidado de tomarlo por base de su propia explicación. En tal caso, harto frecuente en la enseñanza segunda y universitaria, aunque el maestro no se limita á señalar las lecciones en el libro, como no armoniza con él la explicación que añade, deja al alumno prácticamente abandonado á la tiranía del papel y de la tinta de imprenta, y no menos esclavo del verbalismo y memorismo que en el caso anterior.

Como, á esa formación *papelera*, suele seguir la lectura desordenada de nuevos libros y periódicos sin tasa, bien puede decirse que los ingenios de nuestra época perecen en su mayor parte por *indigestión de papel impreso*; y esto, que es mal común á todas las naciones modernas, está agravado en las neo-latinas, por la exigüidad, ó falta total, de una enseñanza práctica, que temple los estragos de tanto tragar libros y devorar revistas y periódicos.

El exceso de *lectura* impide la digestión de las ideas, y quita el tiempo que todo hombre de talento necesita para discurrir por su cuenta sobre los datos que ha adquirido. Pero de esto hablaremos, con el favor de Dios, en otro libro más particularmente destinado á los jóvenes.

La viva voz (I).

Más eficaz instrumento de enseñanza que el libro, es la *viva voz* del maestro, la cual es el medio *propio* para el aprendizaje de las lenguas, é interviene asimismo en los otros ramos de la enseñanza, ya en forma de *explicación*, ó ya de *interrogación*.

Oír y hablar son la manera natural de aprender las lenguas; así vemos que aprenden los niños su lengua nativa, y en los idiomas modernos muestra la experiencia, que, para aprenderlos, vale más una temporada de residencia en el país donde se hablan (donde por consiguiente se *oyen* á todos y

(1) Págs. 587-590 de la referida obra.

se han de hablar bien ó mal en todas ocasiones), que todos los artificios de la enseñanza gramatical; lo cual no quiere decir, que dichos artificios no sean *auxiliar* poderoso de la audición, y guía para la imitación de lo que se oye y observa.

Mas cuando no es posible ir al país donde se habla el idioma que se pretende aprender, ya por su distancia, ó ya por tratarse de una lengua que se ha dejado de usar, el supremo esfuerzo de la Pedagogía lingüística consiste en *crear* un medio artificial, donde se hable dicho idioma, é introducir en él al alumno, para que aprenda la lengua remota en el espacio ó en el tiempo, en las condiciones más semejantes á las que gozaría si pudiera morar en el país donde vulgarmente se usa. Esto procuran ahora, respecto de los *idiomas modernos*, algunas escuelas, para las que no tendríamos sino elogios, si al buscar la *práctica* no se dejaran cegar por el *utilitarismo* (que es cosa muy diferente), y si de tal manera procuraran presentar el idioma *vivo*, que no lo hicieran *trivial*, é inútil para otra cosa que la satisfacción de las necesidades más vulgares del que viaja en extranjera tierra.

El daño ha estado, en esta parte, en haber roto con la tradición didáctica, condenándola primero, con vituperios nacidos de su desconocimiento, y volviéndola luego á imitar mal, por no haberse hecho cargo de su sabio mecanismo.

Antiguamente se enseñaba el Latín, en las escuelas clásicas, *hablando* en latín al alumno desde que pisaba los umbrales de la clase. En latín se le enseñaban las reglas de la Gramática latina, y se le habituaba á que en la escuela no hablara una palabra sino en latín. Pero contra aquel método se levantó un caramillo en nombre de la razón. “¿Puede haber mayor absurdo, se dijo, que exigir al alumno que hable en latín, antes de haberle enseñado ese idioma, y cabalmente cuando se trata de iniciarle en los primeros rudimentos de él?”—Y como la razón era tan especiosa, y sobre todo tan cómoda para la pereza, suprimiósese el viejo método y se dió al olvido. Pero apenas se había borrado

de la memoria de aquellos *razonables* pedagogos que lo desterraron, cuando otros pedagogos *razonabilísimos* lo proclamaron como la *última novedad* para el estudio de las *lenguas modernas*, ¡y ahí tienen ustedes las escuelas Berlitz, donde no se hace otra cosa que aplicar *muy imperfectamente* á las lenguas vivas, aquel método desacreditado como irracional, con que nuestros abuelos aprendían el Latín en las escuelas de los Jesuítas!

El método se había desechado en nombre de la *razón*, y se ha restituido en nombre de la *Naturaleza*; pues, si una razón superficial cree hallar un absurdo en el procedimiento de hablar al discípulo en la lengua que ignora y que se pretende enseñarle, la *Naturaleza*, más sabia que la razón, aplica y nos enseña ese mismo procedimiento, en el aprendizaje común de los idiomas. El moderno método Berlitz para la enseñanza de los idiomas vivos, no es sino una *imperfecta imitación* del antiguo método de los Jesuítas para la enseñanza de las lenguas vivas y muertas. Y decimos que es imperfecta imitación, así porque se vale de maestrillos en su mayor parte indoctos, como principalmente porque omite ó da muy imperfectamente la enseñanza pedagógica del *organismo* gramatical, sin cuyo conocimiento no es posible que un extranjero adulto llegue á hablar una lengua, sino muy rudimentaria, trivial y hasta puerilmente (1).

(1) En Pedagogía se verifica, si en alguna otra materia, aquello de Horacio: *Multa renascentur...* No sólo el método directo de enseñar los idiomas, usado por la antigua escuela latina, se ha renovado en la escuela Berlitz, sino que pedagogos modernísimos como Matthews, vuelven a abogar por el antiguo procedimiento de la *paráfrasis* en la misma lengua que se enseña, en lugar de la *versión* que se le había substituído. “Además, dice, como demostraremos en seguida, la enseñanza no debe hacerse por *traslación* ó *versión*, sino directamente, sin sugerir nunca el falso ordenamiento de las palabras” (lo que llamaban, *tomar las partes*). Y más adelante: “Ya hemos dicho que las lenguas modernas (¿y por qué no las antiguas?), para obtener un completo resultado, se han de enseñar por el método directo, por el cual, sea cualquiera el estilo adoptado, el ánimo se pone en inmediata comunicación con la idea que se manifiesta y la expresión que se usa, *sin el*

LA CONCENTRACIÓN (I).

La *organización* de las enseñanzas que, como arriba dijimos, constituye propiamente el *plan*, puede considerarse respecto de las enseñanzas *simultáneas* y de las *sucesivas*. La consideración de las enseñanzas *simultáneas* nos ofrece el problema de la *concentración*; la de las enseñanzas *sucesivas*, nos conduce á la cuestión de la enseñanza *cíclica* y *gradual*.

La *concentración* es, como su mismo nombre indica, la *organización central*—la agrupación en torno de un eje ó centro—de las materias que *simultáneamente* forman el objeto de la enseñanza, y puede considerarse, a), entre las partes de cada asignatura ó ramo de la enseñanza; b), entre las diferentes asignaturas que se estudian en un mismo curso. La primera consideración pertenece más bien al *método*; la segunda toca al *plan*, y da lugar á la cuestión de la enseñanza por *cursos* ó por *asignaturas*, que constituye una de las discrepancias entre la enseñanza antigua y moderna.

Los antiguos poseyeron ya clarísimamente el concepto de la *concentración* en la enseñanza educativa, y así la vemos practicada en la Edad Media, con su *Trivium* filológico y su *Quadrivium* matemático; pero el nombre de *concentración* fué introducido en la Pedagogía por la escuela Herbartiana, siendo Ziller el primero que lo usó en el sentido que actualmente tiene.

La aplicación del principio de *concentración*, dentro de cada materia de la enseñanza, es consecuencia de la máxima fundamental Herbartiana, que hay que ir agrupando los conocimientos que en cada ramo se adquieren, *entre sí* y con los demás conocimientos que ya posee el alumno. Este principio está perfectamente fundado en la naturaleza de las cosas, y mucho antes de Herbart, presidió á la educación intelectual

en los sistemas racionales de enseñanza, como, v. gr., en el *Ratio studiorum*, que, sin nombrarla, observa una rigurosa concentración en cada una de sus materias y etapas.

La concentración favorece la *apercepción*, estimula el *interés*, ayuda á la *penetración* profunda de la inteligencia, y fija con mayor tenacidad las ideas en la memoria, mediante su asociación *orgánica*. Sobre todo lo cual, no nos detenemos, porque ya queda suficientemente indicado en los capítulos anteriores. Lo único que aquí nos queda que hacer es, indicar brevemente la *manera* de obtener la *concentración* en las diversas materias que son objeto de la enseñanza educativa.

El más sencillo principio de concentración es, el que toma por base de ella la ley, y agrupa en torno de ésta las demostraciones y aplicaciones de la misma. Así, v. gr., en la Gramática, se toma por base de concentración la *ley* ó *regla* gramatical, cuando se *ordenan* á establecerla las observaciones hechas en la lectura de los autores, y luego se procede á *aplicarla* en los ejercicios y temas de composición.

No quiere decir esto, en manera alguna, que se *comience* por *proponer la ley*: puede, por el contrario, procederse más ventajosamente por vía de *investigación* de ella, como hemos dicho en otro lugar. Lo único que exige en este punto la concentración es, que las observaciones que se hacen en el texto objeto del estudio, vayan encaminadas á asentar una ley determinada, y que los ejercicios siguientes se dirijan á su aplicación, insistiendo hasta que esa ley ó regla quede bien fija, como centro de todo un orden de *fenómenos* gramaticales.

Mas no se ha de hacer esto solamente con cada regla; sino hase de ir más allá con la concentración, subordinando varias reglas entre sí. A la manera que los planetas son centro de sus satélites, los soles lo son de sus planetas, y los sistemas planetarios se agrupan asimismo en determinadas constelaciones; se debe procurar la concentración gramatical reduciendo las leyes de la Gramática á un corto número de reglas

obstáculo de la traslación. Este método produce la mayor *aproximación* á la Naturaleza, que está en nuestra mano, con una grande economía de tiempo, que la ciega Naturaleza nunca puede alcanzar" (página 92).

(1) Págs. 611-624 de la obra reseñada.

principales, en torno de cada una de las cuales se agrupan otras reglas secundarias, que son á su vez centro de todo un sistema de *hechos* lingüísticos.

Para que esta concentración alcance toda su eficacia, es menester que el maestro la obtenga primero *íntegra*, por un procedimiento analítico; y luego la vaya comunicando á los discípulos por fragmentos y con método sintético. En la mente del maestro ha de brillar como *unidad central*, y foco de donde toda la luz irradia, aquello mismo que, para los discípulos, ha de ser *término* á donde por mil caminos diferentes se dirijan siempre todos sus pasos.

Lo mismo que en la Gramática se ha de hacer en todas las demás *Artes*, procediendo en ellas á investigar la *ley*, por el estudio de las obras del arte, y luego á poner en práctica la misma ley en los ejercicios de los alumnos.

En las Matemáticas, el discurso sobre los elementos ya conocidos, ha de conducir á la formulación del *teorema*, y en torno de éste se han de agrupar los *problemas*. En la Filosofía se ha de hacer lo mismo, llegando por el raciocinio á la *tesis*, y estribando en ésta para deshacer las antítesis ó hipótesis contrarias, en la que llaman *solución de dificultades*.

Pero además de esta concentración *metódica*, ha de haber la concentración *orgánica*, la cual agrupa todo el conjunto de las verdades que constituyen el caudal científico, en la materia de que se trata, en torno de varias verdades principales, que son como polos y ejes de la asignatura, á los que se subordinan todas las otras proposiciones ciertas ó probables, constituyendo una constelación sistemática; la cual, repetimos, ha de brillar desde el principio claramente en la inteligencia del maestro, y sólo gradualmente se ha de ir construyendo para los discípulos. En esto se funda una prescripción del *Ratio studiorum*, que ordena al profesor, no comenzar en la clase una materia, ó la explicación de un libro, sin haberlo de antemano previsto enteramente, para que, poseyendo ya la mirada de conjunto sobre todo el cam-

po de su enseñanza, pueda guiar por él á sus alumnos de esa manera orgánica y concéntrica; lo cual no es posible cuando el maestro va *investigando* por primera vez el terreno, llevando á sus discípulos sólo unos cuantos pasos de ventaja; como pretenden hacerlo los modernos *Forscher* (*investigadores*) de las universidades alemanas. Esto puede ser más ó menos inconveniente en la enseñanza universitaria; pero sería de todo punto inadmisibile en la enseñanza educativa; entre otras causas, por esta: que impediría la *concentración* orgánica de las materias, que tanto ayuda á la inteligencia y á la memoria.

No sólo ha de presidir el principio de *concentración* dentro de cada una de las asignaturas, sino en cada uno de los grupos de ellas, y entre las diferentes asignaturas que forman el objeto de cada uno de los cursos.

Hay asignaturas ó materias de la enseñanza educativa, que están de suyo indicadas como *centro* de otras, lo cual no se ha de confundir con la *coordinación* ó *subordinación* lógica de las mismas ciencias, por más que algunas veces puedan coincidir con su aptitud para servir de asignaturas de concentración pedagógica.

Así, por ejemplo, en el sistema clásico de enseñanza, el estudio del Latín sirve de asignatura de concentración de los demás estudios lingüísticos. La Gramática latina se toma por base, y por comparación con ella, se estudian las gramáticas griega y vulgar; no precisamente por la *subordinación* que pueda descubrirse entre dichos idiomas (desde el punto de vista filológico, más bien el Latín debía subordinarse al Griego), sino por el conjunto de razones filológicas y pedagógicas, que hacen más provechosa tal agrupación. De esta suerte se simplifica mucho, para los discípulos, la Gramática griega, reduciendo su estudio á los caracteres diferenciales que la distinguen de la latina, lo cual abrevia en gran manera el estudio de su sintaxis y lo facilita. Por esta razón también solíamos traducir los autores griegos, no al Castellano sino al Latín, así por la mayor aptitud que tiene el Latín para

interpretar la índole de la lengua griega, como porque, de esta manera, era más fácil reducir una gramática á la otra. Y lo propio acontecía con la lengua castellana, que se estudiaba calcándola sobre la Gramática latina. Con esto se daba simplicísima unidad al estudio de tres idiomas.

Komensky, por el contrario, pretendió tomar como idioma de concentración la *lengua nativa*, y calcar las gramáticas extranjeras sobre la nuestra propia. Pero esto es inconveniente desde el punto de vista *pedagógico*; pues las gramáticas mucho más perfectas del Latín ó el Griego, no hallan en las nuestras, rudimentarias, los elementos que se requieren para la inteligencia de aquellas lenguas sintéticas. Además, procediendo así, se incurre en un verdadero *círculo*; pues, de hecho, *históricamente* nuestras lenguas, y *muchísimo más* nuestras gramáticas, se fundan en la latina, como ésta en la griega; de donde resulta que, dicho método moderno, primero nos enseña á mirar el Castellano al través del prisma gramatical greco-latino, y luego nos obliga á mirar el Griego y el Latín, á través del prisma castellano.

Esto no obstante, *presupuesto* el actual estado de la enseñanza, que hace preceder á la educación clásica (aun donde está más floreciente) una educación primaria basada en la Gramática nacional, sin duda se recomienda *tener en cuenta esa base* al emprender los estudios gramaticales greco-latinos ó de idiomas modernos. De suerte que, la teoría de Komensky, que en *tesis* nos desagradó, se nos ha venido á imponer por la realidad de una *hipótesis* inevitable.

Herbart creyó hallar semejante carácter concentrador en la *Geografía*; pero en esto se dejó deslumbrar por la *unidad material*, y perdió de vista la concentración psicológica y pedagógica. Es verdad que la Geografía ofrece una base de concentración *material*; por cuanto todas las cosas se realizan en algún *lugar*, y la Geografía determina ese lugar con relación al globo terráqueo y al mundo astronómico; pero como en un mismo lugar pueden acontecer cosas inde-

finidamente diversas, dicha unidad es demasiado *extrínseca* y *accidental*, para servir de principio de concentración. Ni para los estudios históricos es la más sólida base de concentración la Geografía; pues incomparablemente más que el elemento geográfico, influyen con frecuencia en los acontecimientos, y dan unidad á su desarrollo, los principios etnográfico y cronológico. Más unidad ofrece la historia de los *godos*, verbigracia, en los siglos IV y V, á pesar de sus largas peregrinaciones con que cruzaron toda la Europa, que el estudio de las *invasiones de los bárbaros en España*, por donde pasaron, como por el cauce de un torrente, tan numerosas y diferentes hordas y razas. Hay casos, sin embargo, en que la unidad de lugar sirve de encadenamiento á las unidades inconexas. Por ejemplo, la serie de los Papas recibe unidad de su Sede Romana; pero en las monarquías hereditarias es más útil el principio dinástico y cronológico, para estudiar la serie de los reyes, que no los Estados (variables) en que reinaron.

Añádese á esto, que la Geografía no puede ser asignatura principal, como dejamos demostrado; y por consiguiente, no sirve de materia de concentración; pues sería absurdo concentrar lo principal en torno de lo accesorio.

Más acertado estuvo Herbart al señalar como asignatura de concentración la *Filosofía*, conforme lo venían practicando hacía siglos los escolásticos. La Filosofía reúne la condición de superioridad lógica (pues de ella toman las ciencias sus más elevados principios), y de asignatura principal, á las ventajas pedagógicas que le da su índole racional y comprensiva.

En su primera etapa, que pertenece á la Lógica, ofrece la ventaja de poder andar á la par con las Matemáticas elementales, por la semejanza de los procedimientos que arriba dijimos. La Cosmología suministra la base racional de las Ciencias físicas, y la Biología la de las Ciencias naturales; la Psicología y la Metafísica conducen á los estudios superiores acerca del hombre y de Dios.

“De todas las disciplinas educativas, dice Willmann, parecen las Matemáticas las menos á propósito para asociarse con el resto de la enseñanza, y en la práctica, toman en efecto una manera de oposición aislada; lo cual, sólo en parte estriba, en su particular situación en la familia de las ciencias, pero depende mucho más de la negligencia con **que se desatienden** sus relaciones con los otros ramos. En el antiguo sistema de las Artes liberales, la Aritmética y la Geografía hallaban su continuación en la Música y la Astronomía, la cual procuraba cierta conclusión á los estudios matemáticos del *Quadrivium*... Asimismo ha de tener, el estudio de las Matemáticas, su punto de partida en el conocimiento intuitivo elemental del número y la figura geométrica; lo cual, si se observara, remediaría el aludido aislamiento en que á las Matemáticas se deja (II, pág. 210).

Algunos pedagogos han propuesto, como asignaturas de *concentración*, la *Religión* ó la *Moral*. El principio de Herbart, de proceder ahondando cada punto particular (*Vertiefung*), y enlazándolo en seguida con los demás conocimientos (*Gesinnung*) bajo una *unidad* cada vez más elevada, le condujo á mirar la Religión como supremo principio de concentración: “Luego, pues, dice, que la enseñanza hubiere ampliado la *experiencia*, hasta convertirla en conocimiento de la Naturaleza, y el *trato* hasta trocarlo en asimilación de los universales intereses de la Humanidad; sólo enlazándolos ambos en la Religión, habrá satisfecho enteramente al objeto de la Pedagogía.”

Esta opinión de Herbart adoptó y amplió M. Engel diciendo: “La concentración de la enseñanza educativa no es un accidente, sino carácter esencial de ella; no es un aditamento arbitrariamente añadido á la enseñanza, sino una lógica consecuencia que sale del fin de ella y del natural desarrollo psicológico; no se extiende á pocos ramos de la enseñanza, sino á todos; y depende de la organización de toda la enseñanza misma. No consiste sólo en establecer en el ánimo del alumno ciertas verdades, como puntos

de enlace para su ulterior desenvolvimiento espiritual; ni en darle ciertos generales puntos de vista, con que pueda juzgar y enseñorear las masas de fenómenos; sino en que las materias de la enseñanza se agrupen asimismo conforme á su parentesco y conexión causal, y se enlace con los conceptos adquiridos por la experiencia y el trato anteriores; encaminándose finalmente toda la enseñanza siempre hacia un mismo centro; en centro de gravedad de la *formación moral-religiosa*, para que Dios esté presente siempre á los ojos y en el corazón del hombre, con el fin de que no consienta en ningún pecado, ni obre contra los preceptos de Dios” (H. in v. *Konzentration*).

Volter fué todavía más allá, proponiendo la Religión, no sólo *como fin*, sino como *medio* de concentración *material*; pretendiendo que todas las asignaturas se convirtieran en enseñanza religiosa. Toda la **enseñanza** se ha de encaminar, según él, á la composición central de la personalidad; y como quiera que la enseñanza religiosa, como *específicamente formativa del hombre*, puede alcanzar más fácilmente dicho objeto, toda enseñanza se ha de convertir en enseñanza religiosa; las asignaturas realistas se han de reducir á menos *comentarios* de la instrucción religiosa, y no se han de utilizar en la escuela, sino en cuanto ayudan para la explicación de la Historia bíblica. Así habrá de enseñarse una Historia natural bíblica, una contabilidad bíblica, etc. (Ueber *Konzentration*, 1852; H. in v.).

Ziller, como ya hemos dicho, propuso en lugar de la concentración religiosa, una *concentración moral*, estribando en el mismo principio de que la *moralidad* constituye el eje de toda educación y enseñanza.

En todas estas teorías hay un fondo de verdad; pero está cubierto por una densa capa de confusiones. Es cierto que la inteligencia humana tiende á ir subiendo por la jerarquía de las causas, hasta llegar á la *Causa primera*; y nuestra voluntad aspira á ascender por la gradación de los bienes, hasta el *Infinito bien*; y de esta suerte, to-

das las aspiraciones de la naturaleza racional van á parar á Dios. Es cierto, asimismo, que van á parar al conocimiento de Dios todas las ciencias, por ser la Esencia divina la causa ejemplar de todas las cosas, dechado de toda perfección creada, principio y fin de todo lo existente y posible. Y no es menos cierto, que el fin de la educación y enseñanza es la *formación del sér moral y religioso*. Pero en ninguna manera se sigue de ahí, que la Religión ó la Moral hayan de ser asignaturas de concentración, sino es por ventura en la enseñanza más elemental, donde la finalidad moral y religiosa absorbe casi totalmente las finalidades científicas y artísticas.

Es una manera miope de considerar las ciencias, no reconocer en ellas que *llevan á Dios*, sino cuando *hablan de Dios*. Por el contrario, las ciencias *llevan á Dios* aun cuando, sin hablar por el momento de Dios, se dedican arduosamente al conocimiento de su propio objeto, en el cual, cuando sea perfectamente conocido, se encontrará una huella del Sér divino; un argumento de su sabiduría, un testimonio de su bondad y un reflejo de su infinita perfección. Si nunca se hubiera estudiado la Astronomía sino como *apéndice* de la Sagrada Escritura, no poseeríamos indudablemente en la actualidad, los extensos conocimientos del mundo sideral, que hacen aparecer infinitamente más admirable la grandeza y majestad del Creador; y lo propio pudiéramos decir de la Historia, de la Cosmología, de las Matemáticas.

El fin *último*, no quita su valor propio á los *finés próximos*; y, con tal que éstos se ordenen á aquél, no es necesario (y á veces, ni conveniente, dada la humana flaqueza), que la idea del fin último esté de tal manera presente á todas horas en nuestro entendimiento, que nos quite ó menoscabe el conocimiento de los finés próximos, necesario ó provechoso para la prosecución del último fin.

La Educación intelectual se ordena en último término á la Educación moral, como ésta se ordena á la Educación religiosa,

ó mejor dicho, á la Religión en su sentido más amplio: á la gloria y servicio de Dios; pero de ahí no se sigue, que cada una de ellas quede totalmente absorbida en la superior, de suerte que pierda, diluyéndose en su seno, todo su propio sér y naturaleza. *El Pietismo* va en esta parte al extremo derecho, como el Positivismo se va al extremo izquierdo: pero la verdadera Pedagogía, lo mismo que la Iglesia católica, sigue el camino recto que pasa por en medio de los otros dos, subordinando los fines sin desnaturalizarlos.

El *Ratio studiorum* adoptó en esta parte el verdadero camino, proponiendo la Religión y la Moral, no como materia de *concentración didáctica*; sino como *espíritu* que debe animar toda la enseñanza, aunque verse ésta acerca de materias tan diferentes como la Mitología ó las Matemáticas.

Fuera de la instrucción particular, moral y religiosa, que se reduce á un breve espacio de tiempo, ordena á todos los maestros, tengan siempre delante de los ojos: que los alumnos, *á par de las letras*, embeban las *costumbres* dignas de cristianos (Regla I); y que *tanto en las lecciones, cuando se ofreciere la ocasión*, como fuera de ellas, se dirija la particular intención del maestro, á preparar los ánimos tiernos de los adolescentes al servicio y amor de Dios, y de las virtudes con que hemos de agradecerle (Regla II de las Comunes).

Con esto, sin perjudicar lo más mínimo á la enseñanza de las otras materias, se logrará lo que propone Engel: "que Dios esté siempre presente á los ojos y en el corazón del hombre, para que guarde sus preceptos y se abstenga de ofenderle con la culpa".

EL SISTEMA CÍCLICO (I)

Otra de las cuestiones que ha suscitado la multiplicación de materias en la enseñanza moderna, es la del sistema llamado *cíclico*, que ha andado muy en boga, hasta que la Pedagogía modernísima ha venido á ope-

(1) Págs. 624-641 de dicha obra.

nerle el llamado sistema *histórico genético*. Mientras la enseñanza educativa se reducía á las lenguas clásicas y la Filosofía, tratando como accesorios de las primeras la Geografía y la Historia y aun el idioma patrio, y como auxiliares de la segunda las Matemáticas y las Ciencias físicas y naturales, hallábase sin dificultad la disposición pedagógica de aquel corto número de materias, la cual podemos decir que era, parte *cíclica* y parte *gradual*. Gradual, en cuanto terminaba el estudio de las lenguas clásicas al comenzar la Filosofía, y el de ésta al entrar en los estudios especiales de las Facultades mayores; y *cíclica* en cuanto iba ensanchando progresivamente el radio con que, en los varios cursos sucesivos, estudiaba las lenguas y abrazaba los conocimientos que llamaban entonces de erudición.

Pero cuando se multiplicó el número de las asignaturas con valor substantivo, se hubo de optar por uno de dos sistemas: ó el de estudiar seguidamente una materia hasta su conclusión, para pasar después á otra, y así sucesivamente; ó el de llevarlas de frente todas, aumentando en cada curso la extensión con que se cultivaban. El primero de estos sistemas se llamó *gradual*, porque procedía como por *grados* ó escalones, subiendo de una á otra asignatura. El segundo se denominó *cíclico*, porque disponía los cursos á manera de *círculos concéntricos* de radio cada vez mayor, destinando un *segmento* creciente á cada uno de los ramos de la enseñanza.

Los argumentos que se pudieran aducir en pro de este sistema son, entre otros: Que se acomoda perfectamente al procedimiento natural, y por ende á la máxima Herbartiana, de que la enseñanza vaya ahondando y extendiendo los conocimientos adquiridos en el trato y la experiencia. La *experiencia* se extiende naturalmente á todos los objetos del humano saber; y el trato, á todos los aspectos de la vida humana. La Naturaleza no enseña al niño, primero á hablar, y cuando sabe hablar, á considerar los objetos que le rodean; ni guarda entre éstos orden, mostrándole primero los minerales,

luego los vegetales, y por fin, los animales ó viceversa; primero la cantidad y después la cualidad de las cosas; ora las relaciones morales y luego las prácticas religiosas, etc. Antes bien, le da todo esto á la vez en un abigarrado conjunto, en que el niño no percibe al principio los objetos sino muy exterior é imperfectamente, y *cada año* los va conociendo mejor y más á fondo.

Acomodándose á este proceso natural, el *sistema cíclico* ofrece al niño desde luego los *primeros principios* de la Gramática y de la Historia, de las Matemáticas y de las Ciencias físicas y naturales; al año siguiente vuelve á repetir esas mismas lecciones, pero explanándolas y razonándolas más, y así sucesivamente. Con esto se promete varias ventajas: la primera, la de ir subministrando á las facultades el pábulo que les conviene, conforme al grado de su desarrollo; la segunda la de grabar profundamente en el ánimo los conocimientos, é infundir sólidos hábitos en todas y cada una de las materias de la enseñanza, por efecto de esa repetición *orgánica*, que va como inoculando los conocimientos, á medida del crecimiento orgánico de las facultades. Con esto se evita también el inconveniente de conservar, en la edad madura, una idea *pueril* de aquellas cosas que se aprendieron en la niñez y, por efecto del sistema gradual, no se volvieron á ver más tarde. Por ejemplo: si la Historia sagrada se estudió en la primera enseñanza, y no se volvió sobre ella, es fácil que se conserven toda la vida las apreciaciones pueriles que acerca de ella se hubieron de formar en tan cortos años; lo cual no sucede, si se vuelve sobre cada materia en los diferentes períodos del desarrollo intelectual y moral.

Tampoco es despreciable ventaja la de poderse extender la enseñanza á todos los ramos principales que constituyen el caudal de la cultura de cada época, y poderse utilizar para la vida práctica en cualquiera momento en que se interrumpa. El adolescente que, por cualquiera circunstancia adversa, v. gr., la orfandad prematura, se ve obligado á interrumpir sus estudios, se lleva

una preparación completa en su género, si ha seguido el sistema cíclico; mientras que, en el sistema gradual, se hallará tal vez con una buena formación humanística, pero totalmente falto de conocimientos en Matemáticas y Ciencias físicas, etc.

Preciso es confesar, que estas ventajas no son enteramente desatendibles ni despreciables. A pesar de lo cual, el sistema *cíclico* ha caído en general descrédito por sus inconvenientes, mucho mayores desde el punto de vista pedagógico.

En primer lugar, la *simultaneidad* de los diferentes ramos, en cada uno de los períodos de la enseñanza, conduce inevitablemente á la *dispersión* de la misma, y opone un invencible obstáculo á la *concentración*.

Es cierto que el sistema cíclico favorece la impresión de las nociones en la memoria; pero, no lo es menos, que ofrece gravísimo riesgo de incurrir en el *memorismo* y *verbalismo*, por la necesidad de proponer muchas nociones de índole sumamente heterogénea, y en un tiempo demasiado breve para alcanzar su profunda inteligencia. En dicho sistema se tropieza de un modo particular con el escollo, que ya en otra parte dejamos señalado, de prescribir á los niños lecciones de memoria, que *se confía* explicar *más adelante*, en un porvenir que con frecuencia nunca acaba de llegar.

La enseñanza cíclica es casi inevitablemente mortífera para el *interés*. En primer lugar, porque no permite proseguir con la necesaria constancia las materias que comienzan á interesar. ¿Interésale, v. gr., al niño la Historia sagrada? Luego hay que abandonarla para pasar á la Geografía, á la Aritmética, etc. ¿Le interesa la conmovedora narración de la Historia de José vendido por sus hermanos? Pero es menester saltar luego á David y Salomón, y en seguida á los Macabeos, etc.; pues, cada año se ha de recorrer toda la Historia y la Naturaleza y la Literatura: lo humano y lo divino.

Y no se remedia esto, antes se empeora, con volver al año siguiente sobre los mismos asuntos; lo cual, si favorece á la memoria, está ocasionadísimo á producir fastidio, ó

por lo menos, menguaba el interés. ¿Cada año Sansón, cada año Catilina, cada año Roncesvalles, etc., etc.? *Multa multoties, sed non multum!* ¡Muchas veces repetidas, pero nunca estudiadas ó sentidas de raíz!

Los círculos concéntricos no permiten al discípulo penetrar en el espíritu de una época, ni familiarizarse con sus costumbres. Le asemejan al viajero condenado á cruzar una y diez y cien veces los mismos países; pero siempre en tren expreso. Y no remedia su daño el que en cada viaje se le permita detenerse un poco en nuevas ciudades, ó visitar nuevos monumentos. Nunca se le consiente *vivir* por una temporada considerable la vida de un pueblo y familiarizarse con sus costumbres, sus artes, su manera de ser. “Apenas se ha interesado un tanto por algún objeto, dice Rein, el *tempo* inexorable del sistema cíclico, lo arrebató de allí, y lo transporta á otra región, y luego que comienza á hallarse bien en la segunda, reanúdase el juego cruel. Los círculos concéntricos disipan al escolar, llevándole continuamente de acá para allá, por diferentes caminos, á diversos objetos, dejándole gustar muchas cosas, pero sin permitirle tomar consigo ninguna. Desconocen de todo punto la fuerza educativa que se halla en una gran masa de conceptos, en una larga historia, en la simpatía que inspira un personaje con quien se convive largo tiempo.

Sin desconocer los grandes inconvenientes del sistema *cíclico*, generalizado á todos los ramos de la enseñanza, y reducido á la *anual* repetición de todos ellos, no podemos menos de hacer una excepción por lo que á la *enseñanza de la Religión* se refiere, en la cual nos parece ofrecer grandes ventajas, con tal que se aplique discretamente, no viendo cada año todas las partes de la *doctrina religiosa*; pero, repitiendo en todos los cursos la *base dogmática* contenida en las *nociones del Catecismo*, y ampliándola en diversos grados y sentidos.

Las razones que nos hacen adherirnos á este parecer (que en otra parte dejamos manifestado) son: que la Religión es asunto de toda la vida, y por consiguiente, conviene

que forme parte de la enseñanza de todos los años. Sólo así se consigue que el niño profese la Religión de la manera que á su niñez conviene, y el joven posea los conocimientos de ella que convienen á su desarrollo juvenil, y finalmente, las personas de diferentes grados de cultura posean un conocimiento proporcionado de las verdades religiosas.

En este punto creemos ser cierta la observación de Dorpfeld: que quien sólo aprendió la Religión en la niñez, conserva toda la vida ideas *añadidas* acerca de ella; y esto puede ser para él escollo de su religiosidad. Muchos consideran la Religión como negocio de niños y mujeres, porque no tienen de ella otro concepto sino el pueril y sentimental que adquirieron en la niñez. Su inteligencia se ha desarrollado: pero no se han desarrollado en ella las ideas religiosas al paso de las demás, y por eso viene á desprenderse fácilmente de sus ánimos la Religión.

Por otra parte: si se reduce la aplicación del sistema cíclico á la Religión, no se siguen los inconvenientes que produce el mismo sistema aplicado á *toda la enseñanza*. La *concentración*, que en las otras materias está favorecida entonces por la singularidad, se fomenta en la enseñanza religiosa por la íntima unidad de su objeto, en torno del cual se va desenvolviendo en los cursos sucesivos el conocimiento de la Religión, con sus verdades y sus hechos, su historia y sus dogmas. El interés se puede fomentar en la enseñanza religiosa con las prácticas de la misma Religión; y la monotonía de repetir unas mismas cosas, se remedia distribuyendo hábilmente las diferentes materias de dicha enseñanza, de suerte que todas se ordenen, como en torno de un eje, alrededor de las verdades dogmáticas del Credo y de los divinos Preceptos.

Para esto, como ya dejamos indicado, y tenemos explanado en otro libro especial es preciso no recorrer cada año todas las partes de la instrucción religiosa, sino distribuir la historia de ella en dos cursos, según los dos Testamentos Antiguo y Nuevo, y repartir asimismo la explicación extensa

del Catecismo en otros tres: Fe, Mandamientos y Sacramentos; pero reduciendo constantemente toda esta compleja y dilatada enseñanza al núcleo de las nociones del Catecismo que cada año conviene repetir.

Por lo demás, lo substancial del sistema cíclico, y lo que constituye sus ventajas parciales, se practicó ya en la antigua escuela clásica del *Ratio studiorum*, como lo haremos notar al exponer luego su *sistema*.

El P. Ruiz Amado no trata en esta obra con la extensión que el asunto requiere de la eficacia de algunas enseñanzas, como la Geografía y el dibujo, en orden á la educación intelectual.

1634. **Ruiz Amado**, Ramón

Estudios pedagógicos. La Educación Moral, por el P. — de la Compañía de Jesús. (Con licencia). Monograma del editor.

Barcelona. Imprenta Moderna de Guinart y Pujolar.

1908

xvi + 336 págs.—Ant.—Es propiedad. Reservados todos los derechos. Queda hecho el depósito... y escudo del editor.—Port.—Licencia y pie de imprenta.—Prólogo galeato, v-xiv.—Citas de las obras más frecuentemente alegadas.—V. en b.—Introducción, 1-31.—V. en b.—Texto, 33-632.—Índice, 633-635.

8.º m.

Basta calcular el capital interés del asunto de esta obra y conocer la competencia del autor en la materia para afirmar que se trata de un libro digno por todos conceptos de estudio y meditación.

Además de responder el título á su contenido, es esta obra una minuciosa y concienzuda exposición de las doctrinas pedagógicas de Herbart y de otros autorizados pedagogos, especialmente alemanes, que

se han ocupado con especial competencia en la educación moral.

Difícil es dar idea de obra de tanta importancia en un artículo bibliográfico, y para facilitar un poco la tarea, se transcribe á continuación el prólogo, en el cual el P. Ruiz Amado da noticia del plan y contenido de la obra, á la par que justifica uno y otro.

El citado prólogo dice así:

El libro que hoy ofrecemos al público español, y al americano de lengua española, es de los que no pueden presentarse sin dar razón de sí, y necesitan por consiguiente, lo que llamó S. Jerónimo, *prólogo galeato*; esto es: un razonamiento que les sirva de yelmo y defensa contra las objeciones que, sin él, pudieran suscitar justificadamente. Entendemos, pues, que los lectores á quienes este libro se encamina, tienen el derecho, y nosotros el correlativo deber, de que se les dé razón de algo de lo que callamos, y de mucho de lo que en él decimos; de la repetida alegación de ciertas autoridades, y de la omisión casi constante de otras, que para nosotros, como para nuestros lectores, son mucho más amadas y respetables. Vayamos, pues, por partes.

I. Hablamos poco, en el presente libro, de la *educación* propiamente *religiosa*, á pesar de considerarla como *base indispensable* de la *educación moral*, según lo tenemos profesado y demostrado en otro libro nuestro (1), donde establecimos la necesaria conexión de *la moralidad y la instrucción religiosa*. Lo que allí decimos nos librárá seguramente de la sospecha, de que creamos poder separar, en la práctica, estos dos ramos de la educación.

¿Por qué los separamos, pues, en la teoría? En primer lugar, para no obligar á nuestros lectores á *comprar dos veces* la exposición de unas mismas ideas, dándolas

por partida doble en dos de nuestras obras; pero sobre todo, porque, aunque conviene mucho insistir en la conexión de la educación moral y religiosa, no es menos necesario tener *claro concepto* de la peculiar naturaleza de cada una de ellas.

Sin duda será ineficaz la educación moral, si de la educación religiosa se la separa; pero no es menos cierto, que la educación religiosa deja de obtener en muchos casos *todo su efecto*, por no cuidarse de apoyarla en los *motivos naturales*, que poderosamente influyen en las acciones humanas. Son la naturaleza y la gracia, como las dos alas que dió el Cielo al espíritu humano; y aun cuando la gracia (la Religión sobrenatural, de que aquí tratamos), sea más excelente, quiso Dios acomodarla en cierto modo á la naturaleza, á la cual no destruye, sino perfecciona; cuyos motivos no aniquila, sino que los *eleva*. Y esto, que es común á todas las edades y personas, de una manera particular conviene á la edad pueril y adolescente, sobre quien se ejércita la acción educativa; y en la cual, raras veces las convicciones y sentimientos religiosos alcanzan tal grado de robustez, que permitan desestimar como fracción insignificante los estímulos de la naturaleza. Por tanto, ninguno eche de menos en el presente libro, los *motivos religiosos*; puesto que no sólo consagramos en él más de un artículo (1) á la *educación religiosa*, sino detestamos expresamente la *enseñanza neutra*, que quiere prescindir de la Religión en la educación moral (2); y sobre todo, *suponemos* el conocimiento especial de lo que toca á la educación religiosa, cual puede obtenerse en otros libros que de ella tratan exprofeso, entre ellos, en el nuestro que hemos mencionado.

II. Por ventura mayor extrañeza, que esta parquedad en apelar á los *motivos religiosos*, producirá en algunos, el vernos citar asiduamente la autoridad y opiniones de escritores racionalistas ó heterodoxos,

(1) *La enseñanza popular de la Religión*, según la Encíclica *Acerbo nimis*, Barcelona, Gili, 1906.

(1) Cap. III, art. 2; cap. IV, art. 5; cap. V, art. 1.

(2) Cap. III, art. 2, párr. 2.

aduciendo rarísimas veces las de los Santos Padres de la Iglesia y de sus eximios Doctores, y no mencionando siquiera las de muchos teólogos y educadores católicos. Para explicar este modo de proceder, juzgamos necesario decir algo acerca de la *génesis* del presente libro, y de nuestras ideas y designios, en lo que á los Estudios pedagógicos se refiere.

España ha tenido sin duda escritores y sabios de primer orden, en todos los ramos del saber humano; y estuvo, sino siempre á la cabeza, por lo menos en la vanguardia del trabajo científico, hasta muy entrado el siglo XVIII. Pero, por desgracia, la supresión de la Compañía de Jesús (que tenía en sus manos la mayor parte de la enseñanza) en el último tercio del siglo XVIII; el exterminio, en el primer tercio del XIX, de las otras Órdenes religiosas, cuyos miembros llevaban, en todos los ramos del trabajo espiritual, el *pondus dici et aestus*; y finalmente, la lucha encarnizada entre las ideas nuevas que pugnaban por invadir nuestro país, y las antiguas que no querían renunciar á su posesión antigua, absorbiendo las vitales energías de nuestra patria; no sólo le han hecho perder el puesto de honor en casi todas las humanas disciplinas, sino aun el *contacto* con el avance progresivo que llevan en extranjeros países algunas de ellas.

Esta verdad pudiera demostrarse con evidencia en muchos géneros de estudios, aun de aquellos cuyos iniciadores fueron de nuestra nacionalidad; como, v. gr., la *Gramática comparada*, cuyo *creador* fué nuestro inolvidable P. Hervás y Panduro, y á cuyos progresos, marcados como por piedras miliare, por los nombres de Bopp, H. Paul, Brugmann, etc., hemos quedado (si se exceptúa algunas aisladas individualidades) enteramente ajenos. Lo mismo pudiéramos decir de la *Estética*, en la que tuvo intuiciones de descubridor nuestro P. Artea-ga, y que hemos abandonado luego totalmente á los conciudadanos de Lessing. Y sin necesidad de multiplicar otros ejemplos, en *el conocimiento de la educación*, en que

tuvimos maestros eminentes, aunque nó creadores de *sistemas*, hemos venido á perder nuestra *tradicón* sin adquirir su *ciencia*; por lo cual, como aquellas *nubes sin agua* de que habla un Escritor sagrado, nos hemos dejado arrastrar sucesivamente por todos los vientos, sin acabarnos de dar apenas cuenta de su dirección, ni menos de su procedencia.

Patres nostri peccaverunt, et non sunt: et nos iniquitates eorum portavimus! (1). ¿Qué remedio nos queda ahora? ¿Podemos estarnos aguardando á que venga en nuestro socorro un profeta, que haga retroceder dos siglos, la sombra que avanza irrevocablemente en el cuadrante solar de los tiempos? Ni esto es posible, ni nos sería de provecho; porque, aunque nosotros pudiéramos restituírnos á los mediados del siglo XVIII, las otras naciones, con quienes hemos de convivir en el globo, seguirían viviendo en el siglo XX, y vendríamos á representar en el mundo internacional, el papel arcaico del Marqués de Villena al salir de su encantada redoma.

El medio, pues, para *orientarnos* en ésta y en otras disciplinas, donde hemos padecido una *solución de continuidad*, creemos que no ha de ser, ni entregarnos blandamente á la imitación de los pueblos que las han conservado y llevado adelante (porque la sola imitación en lo extranjero, nunca podrá prosperar *la vida nacional*), ni menos pugnar vanamente con las leyes históricas, con tratar de restablecer el contacto con nuestra antigua tradición, *haciendo caso omiso de dos siglos*.

Necesitamos, á nuestro entender, un doble trabajo: primero, el de enterarnos *de raíz* de los progresos legítimos que han hecho los estudios en países más afortunados, mientras en el nuestro dormían el sueño del olvido; en segundo lugar, el de estudiar incansablemente nuestros elementos indígenas y tradicionales, para conocer, hasta qué punto podemos asimilar-nos lo exótico, ó cómo hemos de combi-

(1) Jer. Orat., v. 7.

arlo con los elementos nativos, para injertar en el tronco de nuestra Historia las ideas ajenas, que no vivirían realmente en él, si no recibieran la savia de su vida característica.

He aquí, porqué hemos ido al extranjero en busca de ideas y direcciones; he aquí porqué no nos hemos desdeñado de consultar á heterodoxos y racionalistas; no para acatar su *magisterio*; sino para *examinar* sus *opiniones*, discutiéndolas y expurgándolas de todos los elementos impuros; como el metalúrgico acendra los minerales en el crisol, hasta despojarlos de todas las escorias, para quedarse finalmente con el reducido, pero precioso botón de oro.

Y al hacer esto, no hemos hecho sino seguir el dechado que nos dejaron los grandes *Padres de la Iglesia*: los Agustinos, Basilio y Gregorios; los cuales, imitando á su vez el ejemplo bíblico de los israelitas, que huyeron de Egipto llevándose sus preseas, escudriñaron los tesoros de la Filosofía y Civilización paganas, sacando de ellas todas las partículas de oro legítimo con que podían enriquecer á la Iglesia de Cristo. No fué el espíritu de aquellos *grandes obreros de la cultura cristiana*, el espíritu desdeñoso y altivo de los que menosprecian todo lo extranjero ó ajeno; prefiriendo vivir en una pobreza altanera, a enriquecerse con prestados tesoros; antes bien, reconociendo que *todo perfecto don viene de arriba*, del Padre de las luces, recogieron la Verdad donde quiera que la hallaban, considerando en ella el reflejo de la Sabiduría divina, sin cuidarse de las abominaciones de que pudiera haberla rodeado la ceguera ó malicia de los hombres.

III. Y viniendo ya al particular, después de haber expuesto nuestra tesis; como viéramos que *J. Federico Herbart* es el autor que ha impuesto sus doctrinas á casi toda la Pedagogía alemana, que está hoy á la cabeza de estos estudios en todo el mundo, concebimos la idea de dar una traducción española de sus obras, que sirviera como

de preámbulo á la serie de trabajos pedagógicos que teníamos proyectados. Pero comenzada aquella labor, comprendimos que, para hacer inteligible á Herbart en nuestro país, sería menester acompañarle con un perpetuo comentario; por lo cual, ya que habíamos de hacer el viaje con él, preferimos traerle á nuestro camino, que sujetarnos á seguir el suyo. Esta es, pues, la razón porque, no sólo le citamos á la continua, sino hemos insertado largos pasajes suyos, bien que imprimiéndolos en letra menor, para que más fácilmente puedan omitirlos los lectores que no son del oficio, ni están preparados para entender obscuras disquisiciones pedagógicas. Por lo demás, Herbart trató la Pedagogía con tal independencia de sus ideas filosóficas, que sus luminosos puntos de vista nada pierden, aun para los que *toto caelo* discrepamos de su Psicología y Metafísica.

Mayor *excusa* necesita, la frecuencia con que citamos á otro autor alemán de mérito incomparable inferior *Wilhelm Rein*; el cual no pasa de ser un pedagogo herbartiano más extenso que profundo. La causa que nos ha movido á tomarle tantas veces por blanco de nuestros ataques y á citarle tan repetidamente es, el considerarle como *la última expresión* de la Pedagogía Herbartiana, que actualmente en Alemania predomina; así por ser Director del Seminario pedagógico de la Universidad de Jena, único que se ha conservado en Alemania (1), como por haber escrito muy recientemente una voluminosa obra (2) y presidido á la edición de otra

(1) J. M. Gesner (1734-1761) fundó en Gotinga el primer *Seminario pedagógico*, que desenvolvió luego el mismo Herbart (1833) después de haber trabajado muchos años en el de Koenigsberg (1810-1833). Ziller y Stoy, discípulo de Herbart, fundaron los de Leipzig y Jena; pero el primero sólo duró hasta la muerte de Ziller (1882), mientras que, á la muerte de Stoy (1885), pasó á su profesoria pedagógica, y con ella la dirección del Seminario, á Rein, que es desde entonces el alma de las publicaciones pedagógicas de aquel centro docente, y de la casa editorial Hermann Beyer und Sohne, de Langensalza.

(2) *Pedagogik in systematischer Darstellung*, tomo 1.º, XII y 680; t. 2.º, XII y 668, 1906.

más importante (I), en que se resumen las doctrinas imperantes en la moderna Pedagogía alemana.

Otro de los autores á quien más citamos, es el Dr. *Fr. W. Foerster* de Zurich, y la razón de hacerlo es, haber dicho profesor desarrollado por modo admirable lo más jugoso de la doctrina educativa de Herbart, en lo que se refiere al aprovechamiento de las naturales tendencias de los niños. Finalmente, si elegamos con preferencia autores alemanes, tomando de ellos lo que por ventura se pudiera hallar en otros más vecinos, sírvanos de disculpa el doble respeto de que, hablando nosotros *de lo poco que sabemos* (que es condición primaria de todo escritor sensato), ayudamos más á nuestros compatriotas, que si les inculcáramos fastidiosamente *lo que ellos ya saben*. Cuando, pues, afirmamos que tal autor alemán dice esto ó lo otro, conste que no es nuestro intento aseverar, *que á ninguno de los nacidos más acá del Rhin* haya podido ocurrírsele tal idea.

IV. Otra cosa podrá llamar la atención de nuestros lectores, y es, la *desigualdad del estilo* en los varios capítulos de que este libro se compone; de los cuales, siendo alguno puramente filosófico (v. gr. el I^o) y destinado á lectores particularmente instruídos, es algún otro enteramente *práctico* y hasta *casero* (como el II^o); y asimismo, en unos se halla doctrina inmediatamente practicable (como en el IV^o), mientras que otro contiene algo, que por ventura parecerá casi utópico (el III^o).

La razón por qué, conscientemente, hemos llevado este paso tan desigual es, la poca extensión que por ahora alcanzan estos estudios en nuestra patria; la cual nos ha impedido dedicar una obra de abstracta especulación á solos los pedagogos, y otra más llana y práctica á los que, en diferentes esferas de la sociedad, se dedican á la

importante tarea educativa (sacerdotes, maestros, padres de familia). Mientras llega el día en que cada uno de estos géneros tenga un público especial suficientemente extenso, hemos preferido añadir á las direcciones prácticas, las razones y disquisiciones teóricas, ocurriendo al fastidio que pudieran sacar de éstas los lectores menos instruídos, con el recurso de imprimirlas en tipos menores.

V. Finalmente, después de mucha consulta y deliberación, y de bien encomendado á Dios, nos hemos resuelto á proponer, en el último capítulo de este libro, una doctrina que, parecerá á algunos nueva y hasta *peligrosa*; pero que, sin negar que lo sea, si se aplica necia ó temerariamente, tenemos por necesaria en los tiempos, calamitosos para la moral, en que vivimos.

Nadie se aferre á la razón vulgar, que lo que no se ha practicado durante muchos siglos, no hay necesidad de ponerlo por obra en el presente (I). Piense más bien, quien esto dice, cuánto han variado las circunstancias del *medio social* en que nuestra juventud se cría y vive. Cuando la sociedad estaba empapada del espíritu cristiano, que rebosaba de las leyes y las costumbres; cuando no estaba infestado el aire que respiramos, con los miasmas pestilentes de la lubricidad y la pornografía; cuando ni el teatro era escuela de disolución, ni la novela *Celestina doméstica*, ni las modas incentivo de la deshonestidad, ni existía el semanario pornográfico, ni el cinematógrafo burdelesco; entonces pudo ser *posible*, y consiguientemente, *oportuno*, dejar á la juventud en una descuidada inconsciencia, hasta que, al salvar los confines de la virilidad, se hallara ante los graves problemas de la vida. En la actualidad, por muy *deseable* que sea, es esto desgraciadamente *imposible*. Y donde el *padre de familia* no siembra á tiempo el buen trigo de la oportuna instrucción mo-

(1) *Encyklopedisches Handbuch der Paedagogik*. La primera edición quedó agotada en cuanto se terminó su publicación, y la segunda se está publicando ahora, habiendo salido 12 medios tomos (ó volúmenes) de los que el último llega á *Præpariren* (1907).

(1) Con este argumento se podrían rechazar las modernas *obras sociales*, tan favorecidas, no obstante, por la Iglesia.

ral, no faltará el *enemigo malo* que se introduzca clandestinamente para sembrar la cizaña corruptora, que ya nunca será posible extirpar del todo.

A estas razones, que especulativamente nos convencen, y á la triste experiencia adquirida en la dirección de las almas, se añade, para resolernos y tranquilizarnos, la autoridad de otros varones ilustrados y temerosos de Dios (1), que no dudan ya en levantar el grito, para despertar de su letargo á los dormidos en una vana confianza. *Hora est jam nos de somno surgere!* si no queremos ver á nuestra juventud inficionada irremediabilmente, y física y moralmente perdida.

Madrid, Fiesta de la Natividad de Nuestra Señora de 1907.

Esta obra se halla dividida en cinco partes, que en la pág. 31 se hallan enumeradas como razón de plan de la siguiente manera:

- I. *El fin* de la educación (*causa finalis*).
- II. *El sujeto* sobre que versa, ó sea, el educando (*causa subjectiva vel materialis*).
- III. *La forma* que pretende introducir en él (*causa formalis*).
- IV. *Los medios* para ello eficaces (*causa instrumentalis*).

Consta la obra reseñada de una introducción y de cinco largos capítulos muy nutridos de doctrina.

En la introducción trata el P. Ruiz Amado de la generación moral afirmando que la educación es obra exclusivamente humana y función propia de la familia (2); y de la pre-educación y en ella de la herencia psicofísica, sacando el corolario de que la asimilación de los hijos á los padres es uno de los fundamentos que jus-

tifican la *herencia jurídica* familiar (1), y de la asimilación consciente, proclamando su necesidad (2).

En el capítulo primero expone el padre Ruiz Amado el fin de la educación, estudiando con tal motivo lo fijo y lo mudable en su ideal el principio de la moralidad y el concepto cristiano del fin de la educación, afirmando con Herbart que la moralidad es el fin necesario de la educación del hombre (3) y que la moralidad del Cristianismo es la que se conforma con las tendencias del corazón humano en la determinación del fin educativo (4).

Estudia también el autor la influencia de los elementos histórico, social é individual en el concepto de educación moral, y termina este capítulo dedicando buen espacio á la formación del carácter.

En el capítulo II trata el P. Ruiz Amado de la educación en su aspecto objetivo, desenvolviendo el tema en cuatro disertaciones referentes á la educabilidad de las facultades, al vicio del sentimentalismo, á los estímulos del niño y á los temperamentos.

El capítulo III contiene la doctrina de la educación en su aspecto subjetivo y con esta ocasión el P. Ruiz Amado diserta largamente sobre las ideas y los sentimientos; sobre la influencia de la Religión en la educación, sobre la Moral y la idea de Libertad, sobre la Historia patria y la idea de benevolencia, sobre el paralelismo entre el desarrollo individual y el social, sobre la relación de la Geografía y el Derecho en la obra educativa, sobre la idea de la perfección y las bellas artes (5), sobre la educación moral en relación con la

(1) Pág. 19 de dicha obra.

(2) Pág. 20 de la obra citada.

(3) Págs. 47-48 y 63 de la obra reseñada.

(4) Pág. 60 de dicha obra.

(5) En este punto (págs. 346-349) hace notar el P. Ruiz Amado la confusión herbartiana de lo ético y lo estético.

(1) Aludimos al eximio pedagogo D. Andrés Manjón, y al Auditor de la Rota Ilmo. Sr. D. Enrique Reig, éste en su traducción de un folleto de Fonsagrives.

2) Pág. 5 de la obra descrita.

enseñanza de los idiomas extranjeros y las ciencias físicas, sobre la idea de sanción y el régimen y sobre la educación de los sentimientos.

El capítulo IV trata del régimen y de la disciplina en relación con los puntos siguientes: edades del educando, familia, escuela, internados, inspección, ejercicios de piedad, ocupaciones exteriores (1), hábitos de orden y obediencia, respeto, veracidad, idea de sanción, premios y castigos.

Por último, el capítulo V trata del problema de iniciar á los educandos en el conocimiento de las relaciones sexuales y de los misterios de la generación humana, asunto del cual ya se ha dicho cuanto es posible decir en esta obra en el artículo 1628, págs. 527-535 de este mismo tomo.

La exposición que en esta obra hace el P. Ruiz Amado de las teorías pedagógicas de Herbart, no sólo es magistral, sino que es la única completa publicada hasta ahora en castellano, y algunos artículos, en que el ilustre padre jesuita disertaba por cuenta propia son también muy notables y dignos de especial recomendación.

Hay, sin embargo, en la obra cierta exagerada multiplicidad de asuntos que perjudica un tanto á su unidad y cohesión, y algunas materias (como el método concéntrico de enseñanza, la enseñanza de la Geografía y los trabajos manuales) tratadas menos fundamentalmente que otras, pero de todas suertes la *Educación de la voluntad* del P. Ruiz Amado es una de las pocas obras de Pedagogía que pueden ser recomendadas sin reserva alguna, tanto por las sanas tendencias que revelan como por el mérito extraordinario de la doctrina técnica que contienen.

(1) Entre las cuales incluye el autor los juegos, los ejercicios corporales y los trabajos manuales.

Sirvan de prueba á estas afirmaciones los siguientes fragmentos de la obra reseñada que corresponden á otros tantos puntos notables del sistema pedagógico de su ilustre autor:

APLICACIÓN QUE HACE HERBART DE LAS IDEAS MORALES Á LA PEDAGOGÍA (I).

Virtud, es el nombre que designa el fin total de la Pedagogía, y consiste en la *libertad interior* llevada á una constante efectividad. De ahí se sigue, para la Pedagogía, un doble cometido; pues la libertad interior es relación entre dos miembros: la *conciencia* y la *voluntad*; y al educador pertenece actuar antes cada uno de estos dos miembros, para poderlos enlazar después en una relación constante. Bajo el nombre de *conciencia* (Einsicht) entendemos ahora, el juicio práctico, no el moral, sino el estético. (Esto es: el juicio de que un acto de la voluntad nos *agrada ó desagrada*).

No hemos de olvidar aquí que, el conato para conseguir el constante acuerdo de la conciencia y la voluntad, no es otra cosa que la misma *moralidad*; y despertar en el alumno este conato es no poco difícil, y posible sólo, después que se ha labrado convenientemente cada uno de ambos factores.

El juicio puramente estético se ejercita fácilmente en cabeza ajena. La ulterior aplicación al mismo alumno, sólo tiene garantías de éxito, luego que sus inclinaciones y costumbres han alcanzado una dirección que no sea repugnante á dicho juicio. En otro caso se corre peligro de que, previendo el alumno la aplicación futura, subordine el juicio estético de la voluntad ajena á una vulgar astucia; de donde nace el *mal* propiamente dicho (2).

(1) Págs. 81-82 de la obra reseñada

(2) Así, para que un niño acepte un castigo, de modo que le aproveche, es menester que antes conozca su falta; y para esto se le puede hacer reconocer primero la falta de otro en circunstancias parecidas. Pero si éstas lo son de manera, que el

Si ahora recorremos las demás ideas prácticas, la de *perfección* nos trae á la memoria la sanidad de cuerpo y alma, y á la vez la estima de ambos y su metódico cultivo.

La idea de *benevolencia* avisa al educador, en primer lugar, que aparte del alumno todo lo que le excita á malquerencia tanto cuanto fuere peligroso. Pero además ha de inspirársele el aprecio de la benevolencia.

La idea de *derecho* exige, que el educando renuncie á las contiendas. Además, pide la reflexión sobre la contienda, para afirmar el aprecio del derecho.

La idea de *sanción* ó equidad tiene aplicación, sobre todo en los casos en que el alumno ha merecido algún castigo, por un daño que ha hecho intencionadamente. En esta parte hay que observar estrictamente la medida del castigo, y hacer que el castigado reconozca su equidad.

NOTA. No se ha de confundir con la sanción, el llamado castigo pedagógico, que, por su natural consecuencia, sirve para hacer al alumno advertido.

Entre los alumnos y condiscípulos se forma una pequeña *sociedad jurídica* y *sistema de retribuciones*. Así, ha de acordarse, lo que se hace con los niños, con las exigencias generales de estas ideas.

El *sistema administrativo* tiene importante relación con la Pedagogía, en cuanto todo educando, sin distinción de clase, se ha de acostumar á acomodarse á las circunstancias, para ser útil miembro de la sociedad. Esta exigencia puede revestir muy variadas formas, aun con respecto á la educación física.

En lo que mira al *sistema de la cultura*,

niño adivine la aplicación que se va á seguir, y sus inclinaciones no están aún domadas, ya al juzgar el acto ajeno, se regirá por las torcidas reglas con que procura excusar el suyo. Entonces juzgará *maliciosamente*, y por este camino irá pervirtiendo su juicio moral. Mas si ya tiene tan dominada la mala inclinación, que no baste para oscurecer el juicio sobre el acto ajeno, entonces podrá aplicársele á él.

no hay que tratar aquí de la formación profesional, sino de la general.

NOTA. Los principios de la Filosofía práctica, que hemos indicado brevemente, son para el mismo educando comienzos para formar su juicio práctico en cosas morales. Si se añade el propósito de guiar conforme á ellos la voluntad, y sigue el alumno este propósito; en esta obediencia (á su propósito) consiste ya la *moralidad*. De ella se ha de distinguir la otra *obediencia* que se presta al mismo educador personalmente, sea por miedo ó por afecto, mientras aquella más elevada obediencia no está aún bien fundada. (Cf. Parte II, c. I.)

EL CARÁCTER (I).

.....
Condensando estas reflexiones, podemos definir el *carácter*, en la acepción en que ahora lo estudiamos: *actividad total del hombre, nacida de un principio intrínseco constante*.

Rein lo define: Consecuencia de la voluntad en querer y obrar conforme á determinados y constantes principios, de la que nace cierta unidad del hombre consigo mismo (H. t. I. 838).

Pero este carácter, puede ser moralmente *bueno ó malo* (el avaro, el ambicioso, etc.). y por consiguiente, no es objeto digno de la educación.

Éste no es otro que el *carácter moral*. ó sea: la constancia en ordenar la actividad total del hombre, conforme á los principios morales, fijos en su inteligencia y arraigados en su corazón.

En realidad, y ahondando en la consideración de la humana conducta, éste es el único que merece plenamente el nombre de *carácter*. Pues, para el concepto humano del carácter, se exige que la determinación de la voluntad proceda de *principios intrínsecos* y sea *constante*; pero es así que estas dos condiciones no se realizan perfectamente sino en el carácter moral; luego los

(1) Págs. 114-120 de la obra reseñada.

que no ponen como suprema norma de su conducta los principios morales, por más que tengan cierta energía de voluntad y uniformidad de conducta, no poseen un carácter en toda su verdad.

En efecto: el que no se rige por los dictámenes de la ley moral, no se puede decir que obedezca *sólo á motivos internos*; pues lo que de la ley moral aparta á la razón y voluntad humana, es el halago y violencia suave que le hacen las cosas desordenadamente apetecidas. Por más que lo que rige la conducta del avaro, sea *el amor á las riquezas*, que es un afecto interior; pero es, al propio tiempo, cadena que le ata á las cosas exteriores; y así vemos que le quita la libertad y le sujeta, en infinitas ocasiones, á motivos que no nacen de su conciencia, sino de *imposiciones extrañas*. Lo mismo sucede al ambicioso, al sensual, etc. Por donde divinamente dice el Evangelio (J. 8, 34): que todo el que obra el pecado es *siervo del pecado*. Y Sto. Tomás declara la razón: porque nuestro apetito racional, por su propio peso, se inclina á lo honesto, que es lo conforme con la naturaleza racional; por consiguiente, cuando se separa de ello, es porque cede á la violencia que le hacen sus sentidos, cautivos del atractivo de las cosas exteriores. ¿Qué más da obrar por temor ó por amor sensual; si ni uno ni otro impulso procede de la razón?

Además, la conciencia humana no puede quietarse enteramente en lo falso ó perverso; por donde, quien en ello hace asiento, forzosamente ha de sentirse interiormente *dividido*, siendo imposible torcer definitivamente la naturaleza racional, que le empuja hacia la verdad y hacia el bien.

“El señorío de las ideas morales, dice Rein, garantiza á la vez la interior *unidad* y perfección de la personalidad humana, sin la cual no hay que hablar de verdadero carácter. Entonces reposa éste en sí mismo con entera libertad y armonía, cuando sabe que está conforme con los dechados morales y con el orden universal, que quiere el triunfo del bien. También el hombre in-

moral puede regirse consecuentemente por máximas; mas éstas son de orden inferior y valor dudoso... y porque esas máximas son de valor solamente relativo, le falta la interior unidad y acabamiento. Pues siempre se levantará en su interior la duda, acerca de su conciencia, y la voz de ésta, que es un efluvio de la absoluta estimación de las cosas, señalará siempre la discordancia que se origina, cuando se niegan las eternas é innegables exigencias de la razón y se las sustituye con apreciaciones de inferior metal. Aquéllas no pueden ser del todo amortiguadas, y así turban la paz del hombre é introducen la división en su conciencia. Mas, donde esto acontece, no puede haber verdadero carácter, el cual ha de obrar conforme á principios que mutuamente se completan y forman un sistema de contradicciones. (H. t. I, 839.)

Más brevemente: el carácter completo exige un conjunto de máximas concordes, que rijan constantemente la actividad humana. Pero no puede dejar de haber *discordia interior*, en quien parte de máximas falsas; pues, por mucho que haga y pueda la costumbre, nunca quedará tan extinguida la luz de la razón, que acá y allá no se le presente la verdad reclamando sus derechos; y entonces habrá de originarse la *duda* ó la contradicción, y perder el carácter su unidad y constancia. Sólo las máximas verdaderas pueden estar *siempre* conformes consigo mismas, y constituir un principio invariable y armónico de las acciones humanas. Sólo la voluntad virtuosa está conforme con el dictamen de la recta razón, y es verdaderamente libre; pues no se doblega á las exigencias de los sentidos, ó á las influencias exteriores. Donde falta cualquiera de estas condiciones, habrá de surgir tarde ó temprano aquella vacilación que en sí reconocía el Dr. Faust:

Zwei Seelen wohnen jach! in meiner Brust!

¡Dos almas moran ¡ay! en mi pecho!
Semejante dualismo es la destrucción del carácter.

División del carácter según Herbart.

“El asiento del carácter es, dice Herbart, *la voluntad*; no ciertamente sus deseos *muforme y decidida*; aquello por lo cual se dables ó sus caprichos, sino *la voluntad undetermina* y distingue de las demás. Lo que llamamos carácter es, el *modo de resolverse* la voluntad: aquello que el hombre *quiere*, comparado con lo que *no quiere*.

“Todas las cosas determinan su figura por medio de una semejante comparación, en cuanto pertenecen á una grande esfera —*su género*— y se distinguen por una diferencia específica é individuable. Del mismo modo, el carácter es *la figura de la voluntad*, y sólo puede concebirse por la contraposición de lo que *abraza y rehusa*, concluye y excluye.

“Cuanto á esta segunda parte, *negativa*, del carácter, hay que distinguir cuidadosamente la *falta de querer*, del determinado *no querer*. La falta de un querer que puede surgir más tarde, más bien que al carácter, pertenece á lo indeterminado y eventual que hay en el hombre. Sólo entonces es característica, cuando está necesitada por su incompatibilidad con otro querer positivo; en cuyo caso es tan definida como un positivo no querer: por más que éste le sirva todavía de confirmación.

“Observamos al hombre, para saber qué es lo que hay en él: queremos determinarlo como *objeto*; y él mismo se considera á sí de esta manera. Mas para ser comprendido, ha de ser comprensible. Esto nos conduce á una importante distinción entre la

Parte objetiva y subjetiva del carácter.

“Es una queja antigua, que el hombre parece con frecuencia como dotado de dos almas. Él se observa á sí mismo: quisiera comprenderse, agradarse, dirigirse. Pero ya con anterioridad á esta consideración, por efecto de las cosas exteriores en que está metido, se halla con una voluntad y, á veces, con muy pronunciados rasgos de carácter. Esta es la *parte objetiva* de él, la cual, el sujeto pensante, por una nueva voluntad formada con diferente disposición

de ánimo, ora la aprueba y secunda, ora la reprueba y contradice.

“En caso de esta contradicción, ¿cuál de estas dos partes determina el carácter? Es cosa clara que, así como conviniendo estas dos partes fortalecerían el carácter, desde el momento que discrepan una de otra, lo amenguan y destrozan; y que lo más á que tal hombre puede aspirar es, á contrarrestar con la parte buena, el predominio de la perversa; á resistir á que ésta le arrastre á lo malo, aunque no alcance más, como resultado de esta interior oposición, que una saludable *falta de carácter*.

“Mas cuando una de las dos partes del carácter es débil todavía, puede mucho sobre ella la pronta y enérgica resolución de la otra. Esto es lo que vemos en algunos jovencitos voluntariosos, y traviosos, pero no corrompidos; los cuales, por el influjo de un buen amigo, de una buena lectura, etc., hacen un cambio rápido y consiguen, en poco tiempo, un considerable predominio de su voluntad libremente decidida, sobre la parte antigua de su carácter.

“Menos felizmente suele acontecer, donde se procura prevenir é ir á la mano á todos los movimientos perversos que salen de la parte objetiva del carácter, con asiduas enseñanzas morales y emociones, por muy puras que sean. Pues, por mucha que sea la eficacia de este procedimiento, no puede impedir que, en el largo transcurso de los períodos destinados á la educación, broten acá y allá los estímulos cubiertos bajo las buenas doctrinas; lo cual suele ser origen de extrañas anomalías en la conducta. A la verdad, á *la enseñanza moral* no le queda otro recurso, si quiere ejercer en el hombre una acción verdaderamente eficaz, sino dirigirse á la parte subjetiva de la personalidad, para que, ésta ganada, procure vencer la mala levadura objetiva, y vea hasta dónde puede conseguirlo.

“Pero *la educación* debe seguir otro diferente camino. El fenómeno, tan frecuente como natural, de que los hombres procuran, cegados por sus pasiones, hallar máximas

cómodas que les permiten justificar sus inclinaciones torcidas, incita á la educación á dirigir su atención principal á la parte objetiva del carácter, la cual, á su vista y bajo su influjo, aunque muy lentamente, se va levantando y transformando. Cuando ésta queda ordenada, puede esperarse un resultado favorable del poder directivo de una buena doctrina moral. Entonces puede la parte subjetiva acabar fácilmente de sancionar y darse razón del carácter moral formado, y afirmarlo y perfeccionarlo.”

Aunque no podemos suscribir á todas las afirmaciones de esta doctrina, se hallan en ella elementos aprovechables y muy sugestivos, que utilizaremos en los siguientes capítulos.

NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA (I).

El primer elemento que la educación ha de asentar en el alma del niño, como una luz superior, como una estrella fija que ilumine siempre y dirija su vida moral, es *la Religión*. En medio de las turbulencias que agitan las ideas en nuestra época, la cual no es ciertamente de marcado carácter religioso; de todos los campos se oyen surgir á cada paso voces, que reclaman el robustecimiento del principio religioso en la educación de la niñez y de la juventud. Espantado por los peligros que crea para Alemania la semi-ilustración difundida en extensas clases sociales, gracias al empuje de los trabajos científicos y á la extensión de la enseñanza en aquel país, y temiendo que las fuerzas económicas de la nación no puedan responder á las aspiraciones crecientes de esas masas, á su parecer, ilustradas, decía el Emperador Federico I, á 12 de Marzo de 1888: “Sólo una generación educada en la sencillez de costumbres, *sobre el fundamento del temor de Dios*, poseerá la resistencia necesaria para superar los riesgos que, en una época de rápido movimiento industrial, se produzcan para la co-

lectividad por el ejemplo del bienestar rápidamente acrecentado de unos pocos.”

“La religión, dice Lázarus, es el corazón en el organismo del espíritu popular. Donde este corazón cesa de latir, sobreviene, como en lo físico, la descomposición, la corrupción, la putrefacción. (Ideale Fragen, H. Erz. 622, b.)

Y Rein confiesa: “Desde el punto de vista de nuestro histórico desarrollo podemos afirmar, que el papel principal, en la vida de un pueblo, pertenece á *sus fuerzas ideales*. Del vigor de éstas, más que de las circunstancias económicas, depende la conservación del todo. Esto nos demuestra por modo convincente la Historia, Maestra de la Humanidad. *Donde se debilitaron las convicciones religiosas*; donde por consecuencia de ello se relajaron las fuerzas morales; el pueblo quedó herido en el corazón y condenado á la ruina. (Paed. I, p. 5.)

Y en otro lugar dice: “Los planes hasta ahora propuestos á nuestras escuelas, han supuesto implícitamente, que la enseñanza podía contribuir algo para formar la conciencia del alumno; pues desde antiguo han estimado todos ellos como primera y principal materia escolar, el *estudio de la Religión*, el cual debía fortalecer los sentimientos religiosos y morales, como base de la futura vida en la Iglesia, el Estado y la comunidad. En un suficiente cuidado de esta materia de la instrucción, se miraba en primera línea, la normalidad de un Plan de enseñanza. Hoy hay muchos inclinados á no tener por normal, sino el Plan donde esta materia falta, amparándose de la proposición: “que la religión es negocio privado, y que no puede por tanto pertenecer á la escuela pública”. A esto responde Rein, “que á la escuela toca la transmisión de *todos los elementos de cultura*, y por consiguiente, también de la religión: *de los bienes religiosos* de las generaciones precedentes. Deducir de todo esto que se ha de arrojar la enseñanza religiosa del plan, sería muy superficial; pues con ello *se heriría á la escuela en medio del corazón*” (II, 283). “La religión pertenece tan esencial-

mente al total movimiento de la cultura, que la enseñanza escolar que renuncia á ella, sólo puede dar *fragmentos de civilización*" (pág. 284).

Dentro nuestra exposición de las *ideas morales*, tiene esta necesidad de la enseñanza religiosa su explicación más cumplida; pues, siendo la primera de ellas la de *dependencia de Dios*, sólida base de la conciencia de la propia personalidad libre y responsable, esa idea ha de ser la primera que se coloque en el corazón del niño, como cimiento de toda ulterior educación. Mas esa idea, sobre todo para el efecto educativo, no puede asentarse sólidamente sino por medio de la Religión.

Por eso todos los verdaderos pedagogos, ajustándose al común sentir y práctica constante de la Humanidad, suponen ó prescriben la educación religiosa como fundamento de la educación moral, rechazando la absurda utopía de Rousseau, que quería formar el carácter sin hablar al educando de Dios ni de religión, y dejando para los años de su madurez la libre elección del Señor á quien quisiera servir, y del culto que prefiriese tributarle. Esto era desconocer radicalmente, que la primera cosa para que el hombre necesita la religión, es cabalmente para educar su personalidad y carácter moral. Por eso la utopía roussoniana está abandonada hoy universalmente, y los pedagogos, ó niegan la existencia de Dios y del espíritu (por tanto, en el fondo, la existencia del hombre como ser específico *moral, educable*), ó parten del principio, que la educación religiosa ha de comenzar desde los primeros albores de la razón, como base de toda la educación moral.

De esta opinión es ya Herbart (cualesquiera que fueran sus ideas religiosas), el cual, en varios lugares de su Pedagogía supone ó expresa, que la educación religiosa ha de comenzar en la primera edad. Hablando del interés religioso, dice así, al tratar de la enseñanza sintética: "Engendrar y formar la *idea de Dios* es obra de la religiosa síntesis (enseñanza sintética de la religión). Como término del Universo, como

vértice de toda elevación, ha de centellear esta idea *ya en la primera niñez*, en cuanto el ánimo comienza á aventurar una mirada sobre su saber y pensar, su temor y esperanza; en cuanto intenta mirar más allá de los límites de su propio horizonte. *Nunca conseguirá la religión el lugar tranquilo que le corresponde en el fondo del alma*, si su pensamiento fundamental no pertenece al número de los más antiguos á que alcanza la memoria; si no se hace familiar, y como se funde, con todo lo que las mudanzas de la vida depositan en el centro de la personalidad (conciencia).—Una y otra vez hase de poner de nuevo esta idea en los confines de la naturaleza; como última suposición de todo mecanismo que un día haya de desenvolverse con armonía. Sea para el niño la familia como un símbolo del orden universal; y de los padres se tome, idealizando, la idea de la Divinidad. El niño ha de acostumbrarse á hablar con Dios como con su Padre... El carácter del joven ha de librarle de que en algún tiempo pueda parecerle deseable el carecer de Religión; y su gusto (sentido moral) ha de ser bastante puro, para no poder hallar nunca tolerable la discordancia que resultaría inevitablemente, de un mundo sin orden moral, y por consiguiente (en cuanto tiene realidad) de una naturaleza real sin una real Divinidad." (All. I. II, c. V. III.)

Rein, á quien ya hemos citado antes, añade sobre la necesidad de esta enseñanza: "No necesita demostrarse que *sólo la religión* da respuesta á las últimas cuestiones, y completa y redondea con unidad nuestro criterio y juicio acerca de la vida. El que en la educación renuncia á tal complemento, se detiene ante las últimas cuestiones, transmite conocimientos sin enlace íntimo, se priva del influjo sobre el sentimiento religioso, que anhela por la determinación de los últimos principios, y con esto se aparta de lo más sustancial é íntimo en la formación del carácter (P. II, p. 110). Lo más profundo y delicado de nuestra personalidad, es la raíz fundamental religiosa de nuestra existencia, que estriba en lo inefable



y eterno. Sólo el Materialismo, que niega las causas finales, y para quien el orden universal se reduce á un cúmulo de casualidades, puede renunciar á esta base de la educación." (Ibid.)

Una de las principales razones de esta necesidad de la Religión como base del trabajo educativo es, la que ya hemos tratado en otro lugar (1): que *sin fundamento religioso es imposible construir un edificio sólido de moralidad*. En este punto hallamos á nuestro lado, aun á muchos de aquellos que establecen la Moral enteramente independiente, en teoría, de la Religión.

"Cuando el concepto del carácter moral, dice Th. Vogt, se coloca en el centro del sistema educativo, *se incluye en él el fondo religioso*. Pues, si por una parte, la dignidad y valor del hombre estriba en su *esfuerzo moral*, la investigación psicológica demuestra, que ese esfuerzo tiene sus propias raíces en las ideas religiosas. La Ética señala los fines dignos del hombre, pero no da garantías de conseguirlos. *Estas sólo pueden hallarse en la Religión.*" (Ueber die All. der Paed. H. Erz. 623 b.)

"Esta consideración (de la conexión de la religión con la moralidad) dice Foerster, nos indica que, para el sumo perfeccionamiento y firmeza de la moralidad, no se puede prescindir de la religión. La religión hubiera desaparecido con el culto de los dioses de la Naturaleza, en lugar de vestirse de formas cada vez más poderosas, si la lucha del hombre consigo mismo, precisamente cuanto más altas exigencias propone, no fuera imposible de sostener con auxilio de los meros preceptos morales. Cabalmente por eso, la Ética, por sus mismas necesidades, reclamó la Religión" (página 148).

Y Rein confiesa: "El *conocimiento moral* puede subsistir sin el religioso; pero cuando se viene á *la conducta moral*, sólo la Religión se ofrece como poderoso sos-

tén... Cuando se entra en nosotros la negligencia del estímulo moral; el cansancio de los resortes que impelen á la moralidad; la *fe religiosa es* quien puede sostener nuestras vacilaciones y animar y enderezar nuestra flaqueza. En esta vida todos los bienes son relativos. La victoria del bien, supone la fe en un *Bien absoluto*; en un *Orden moral*, que dispone siempre lo bueno. La segura convicción de que la Primera Causa del Universo es de naturaleza espiritual, es la que fortalece al hombre en la realización de los fines morales." (P. II. III-12.)

Nos complacemos en aducir testimonios de heterodoxos, mejor que racionios, en este punto, porque juzgamos que tienen más fuerza para muchos de nuestros coetáneos, los cuales imaginan por ventura, que esto de que la educación haya de partir de una base religiosa, será alguna tesis clerical ó reaccionaria. Reaccionaria bien podrá ser; pues reacciona contra las absurdas teorías que precedieron y siguieron como causa y efecto á la Revolución francesa, y que en sus estragos educativos se desacreditaron hasta el punto de verse abandonadas por los mismos que encomian las conquistas de aquella Revolución (como lo hace v. gr. Rein).

Pero si la fuerza de la verdad se ha impuesto hasta obligar á aceptar la necesidad de una enseñanza religiosa en la educación, no así ha logrado todavía convencer á algunos, de que para obtener su *eficacia educativa*, la religión que en ella se introduzca ha de ser *una religión positiva y concreta*. Por el contrario, todos los pedagogos racionalistas acarician el mito de una religión vaga, *a-confesional* ó *inter-confesional*, que les parece *bastante*, y única posible en la escuela pública, que, á su parecer de ellos, ha de ser *neutra* (1). Es, pues, necesario que

(1) La enseñanza popular de la Religión, cap. II, vol. I de la *Biblioteca Catequística*, Gustavo Gili, editor.

(1) "Aquí nos importa sólo, dice Rein, salvar la enseñanza de la religión en el plan de la escuela, y esto en el sentido de la escuela simultánea, con separación de la enseñanza confesional, sino asentando la *enseñanza común de la religión cristiana* sobre fundamentos históricos, con *exclusión del catecismo*, en medio del plan de enseñanza. La enseñanza confesional de la religión no pertenece á la escuela, ni á la niñez, sino debía ofrecerse á la edad juve-

demostramos muy de propósito, el absurdo que se encierra en esta concepción, desarrollando el raciocinio siguiente: *la Religión neutra es negación de toda Religión*; luego no puede ser cimiento de la Moral, ni por tanto base de la educación eficaz del carácter, que vamos buscando.

En vez de quedarnos en abstracciones ó generalidades, vamos á tomar como argumento de nuestra demostración, uno de los experimentos relativamente más felices, ó ciertamente, de los más aplaudidos por tirios y troyanos, para establecer una enseñanza moral sobre una religión vaga, apropiada para las escuelas neutras; en el cual, no obstante, se puede ver claramente, cómo este conato de religión común, no es sino la destrucción de la verdadera religión en los alumnos que á tal método se sujetaran.

LA EDUCACIÓN Y EL INTERNADO (I)

SUMARIO: El internado en diferentes países. Opiniones extremas acerca de su utilidad. Opinión templada de Rein: condiciones y ventajas. Inconvenientes y correctivo de ellos, según Menge.— Condiciones para que el internado sea aceptable.

La forma de educación que entre nosotros se llama generalmente *internado* (porque los educandos viven en él, separados de su familia), en Francia más ordinariamente *pensionado* (por la *pensión* que han de satisfacer para su sustento), y en Alemania *alumnado* (pues *alumno* es propiamente, el educando que se *alimenta* en el colegio—de *alo, ere*), es una de las que han dado y siguen dando lugar á más discusiones sobre su eficacia educativa, y sus ventajas é inconvenientes, en comparación con el *externado*, ó educación que se reparte entre la familia y la escuela.

El internado se ha hecho general y arraigándose especialmente en las costumbres, en Francia é Inglaterra, y allí es donde se oyen

las voces de sus más convencidos defensores y encomiadores. Por el contrario, no ha llegado á formar costumbre en Alemania, y por esto los *pensionados* son allí relativamente escasos, dada la inmensa profusión de las instituciones docentes. En España é Italia se observa un término medio; ni se ha hecho el internado tan indispensable á las familias como en Francia é Inglaterra, ni es tan raro como en Alemania; principalmente porque las Ordenes religiosas, que se dedican á la enseñanza, han multiplicado estos establecimientos y sabido ganarse la confianza de los padres de familia.

En un folleto que escribimos acerca de esta materia, propusimos las dos opiniones extremas, sostenidas (entre otros muchos) por el dominico P. Didón y Fernando Nicolay. Para el primero, el *internado cristiano* es el medio más á propósito para obtener el cultivo de la voluntad, por la separación de la familia, la vida común y la disposición del medio ambiente, graduado y preparado en orden al fin educativo. El internado es como *el vivero* para la crianza de las voluntades tiernas é inexpertas, bajo la tutela de un *reglamento*, fruto de largas experiencias, condensadas por una serie de educadores animados de un mismo espíritu. La inconstancia, los caprichos, la pereza y los deleites excesivos, que enervan el carácter, no hallan lugar en el internado.

Al contrario, para Nicolay—“lo más á que puede aspirarse es, á que el internado *no tenga consecuencias funestas*; podrá ser *aceptable*, pero no *bueno* en absoluto, pues á su esencia pertenece, sacar al niño de la esfera de acción de los padres, precisamente en la edad en que le es más necesario su influjo; con lo cual le hace *extraño* á la vida de familia é incapaz de hallarse bien en ella más tarde”.

Entre los pedagogos alemanes hallamos, por lo común, ideas más moderadas sobre esta materia, reconociéndose en el *internado*, *ventajas*, é *inconvenientes* no irremediables.

Rein concibe el internado como una *ampliación de la vida de familia*; por consi-

nil más madura... Hay que renunciar á la pretensión de confirmar la juventud en una cierta confesión de fe... y contentarse con que los jóvenes se llenen de *reverencia hacia toda religiosa convicción*... y que nunca consideren como cosa deseable, no tener ninguna religión. (II. 284-5.)

(1) Págs. 415-424.

guiente, imitando á Pestalozzi, pone el ideal de su perfección en que emule *la intimidad del hogar* paterno. Siguiendo este ideal, dice, ha de tener el internado las siguientes cualidades, que constituyen á la vez sus *prerrogativas*:

Se ha de atender al cuidado corporal con grande *regularidad* y *simplicidad*. Una mesa sencilla, sana y limpia, y la misma sencillez y limpieza en los vestidos y menaje de las habitaciones, le dan superioridad sobre la vida de familia, donde á menudo se consienten demasiadas golosinas, y se permite á los niños el uso de las bebidas alcohólicas y cosas semejantes (café, té, etc.) que toman los mayores.

Se han de ofrecer á los alumnos, para robustecimiento de sus fuerzas corporales, numerosos ejercicios, juegos, trabajos manuales, gimnasia, natación, equitación, esgrima, etc., guardándose en ellos la *gradual* aplicación que la ciencia prescribe.

La *distribución*, prudentemente establecida y severamente guardada, determina la *alternativa del trabajo y el descanso*, el juego y el estudio, y previene, así la ociosidad corruptora, como el esfuerzo imprudentemente continuado. Esta regularidad, importantísima para habituar á los jóvenes, apenas se puede observar en las familias, por las exigencias de la profesión y el trato social.

Dentro de esta distribución, y por los medios apropiados que debe poseer un establecimiento bien montado, se desenvuelve con quietud, regularidad y eficacia, *la enseñanza* educativa y científica, se fomenta el interés intelectual y la propia actividad, dándose campo para el desenvolvimiento de las singulares aptitudes y tendencias individuales.

Un régimen á la vez severo y benévolo, contiene á todos con unas mismas *leyes*, que no se doblagan á caprichos ni respetos de nadie; lo cual favorece mucho para la voluntaria obediencia de todos, á una ley, que se mira como encarnación de la razón y de la justicia. El ejemplo de profesores y alumnos, antiguos y modernos, facilita to-

dos los actos disciplinares y la prestación mutua de servicios en que se ejercita la humildad y la benevolencia.

En esta pequeña sociedad juvenil, se ofrece abundante ocasión á la propia *actividad moral*, en el ejercicio de cargos y ministerios que llevan aneja alguna responsabilidad ó autoridad, y se distribuyen entre los alumnos más capaces y probos, constituyendo un fecundo aprendizaje para la futura vida social, y un poderoso instrumento para la formación del carácter.

En la misma *vida religiosa* (tenemos que añadir) la regular observancia del internado obliga al cumplimiento de los actos del culto divino á su tiempo y con la debida compostura. Verdad es que, si no se cultiva convenientemente el espíritu religioso, puede degenerar en rutina exterior ó farisaica.

La consideración de estas condiciones y ventajas, prosigue Rein, de un internado bien establecido, convencen de que en él pueden reunirse muy favorables circunstancias para los fines principales que persigue la educación. El internado ofrece muchas ocasiones para la *acción*, principal resorte de la formación del carácter; y, si está animado de un espíritu pedagógico, y penetrado de sincero amor á la juventud y abnegación para procurar su bien, puede ser un ambiente á propósito para la formación de hombres útiles, y ejemplar para la educación pública. Mas si se establece con fines mercantiles, huye de él el espíritu pedagógico, y la *contabilidad* (necesaria realmente para la pequeña república escolar), invade su dirección y la pervierte y degrada. Entonces es cuando, en esta comunidad vacía de ideales morales, se propagan todas las pestes que suelen nacer de la aglomeración de muchas personas jóvenes.

Es, pues, miope consideración, fundar la necesidad del internado, como de un *mal menor*, en la desafición é incapacidad de la familia moderna, para la educación de sus hijos; debiéndose buscar más bien en las circunstancias sociales, que hacen más tirante la vida, y dejan poco tiempo que dedicar á la obra educativa. Fuera de que, en

las grandes ciudades, los padres no pueden disponer, en su mayor parte, de los elementos materiales necesarios; por lo cual les resulta más provechoso enviar á sus hijos á un internado, que puede estar en el campo ó, por lo menos, rodeado de jardines y provisto de los medios higiénicos y pedagógicos que faltan en las casas de vecindad. (I. 129-32.)

Los *inconvenientes* del internado los reduce Menge á los siguientes, á que añade su correctivo proporcionado:

1. Falta en el internado, comparado con la vida de familia, el amor natural que enlaza entre sí los miembros de ésta; sobre todo, falta el influjo del padre, y más aún, el cariño de la madre, que tanto puede en la educación del ánimo. Faltan también á menudo (por consecuencia) cierta delicadeza y *finura de costumbres* en el trato ordinario, que inspira la ternura de las relaciones familiares; y en su lugar se desarrollan fácilmente, sobre todo en los internados donde impera una disciplina algo militar, cierta rudeza y brusquedad de las formas sociales, con lo cual los jóvenes de índole sensible y concentrada se repliegan dentro de sí y sufren grande impedimento para su formación interior. El tiempo de vacaciones, que el niño pasa en el seno de su familia, no es suficiente para remediar estos daños, sino, cuando mucho, para descubrirlos.

2. Cuanto mayor es el número de los alumnos que están á su cargo, tanto es más difícil para el educador influir en su conducta moral, y muchas veces tiene que limitarse á conservar el orden externo. No puede ahondar en ver si la conducta de cada uno es moral, sino hase de contentar con que sea *legal*, según el reglamento.

3. Hay peligro de que la educación se haga áspera, por la necesidad de corregir ó castigar con igualdad jurídica las faltas exteriores, aun siendo muy diversa la culpabilidad moral, y el efecto educativo del castigo; pues de lo contrario, los niños acusarían la injusticia, atribuyéndola por ventura á ilegítimas preferencias. A veces se ha de castigar, por atención al *bien común*, una

falta externa, que en la educación privada se corregiría con una simple observación; por ejemplo, una falta de respeto, una transgresión del reglamento, y otras faltas semejantes, hanse de castigar severamente, para que no se extienda el daño. No obstante, la amargura que estos castigos pueden causar en el ánimo, por ventura inculpable, se suaviza si el educador toma luego al niño aparte, y le da razón de la necesidad que le obligó á imponerle el castigo por el orden general, aunque si mirara á sólo él, se inclinara á proceder más blandamente.

4. La reunión de muchos alumnos de una edad, algunos de los cuales vienen ya corrompidos, ó por lo menos, no del todo inocentes, puede producir un *contagio moral*, y sus consecuencias prolongarse mucho tiempo, escondiéndose á la vigilancia del educador. El espíritu de corporación arrastra á algunos á imitar las malas acciones, ó por lo menos los hace tenerse por obligados á encubrirlas con su silencio. Mas al propio tiempo, no hay que desconocer, que el vivir de ordinario entre otros, libra de ciertas faltas; lo propio que *la inspección*, que difícilmente puede ser tan atenta y constante en la familia.

5. Se dice que *el espíritu de cuerpo* inclina á mentir, haciendo al educador difícil ó imposible descubrir á los delincuentes; y que pone á los alumnos frente al educador, en una manera de estado normal de hostilidad, que hace parecer lícitos los ardides, la mentira y disimulación, y hasta laudables como recursos de combate. En parte sucede así (sobre todo cuando se introduce mal espíritu en un internado); pero no se sigue que se hagan embusteros todos los que consideran la mentira como recurso de guerra contra la inspección del educador; y se nota que los mismos se avergüenzan de ser cogidos en una mentira por sus compañeros, aunque por ventura celebren otra que *se la han pegado* al maestro. Mucho menos es cierto que ese estado hostil, sea *normal ó necesario* en el internado; antes constituye en él una enfermedad ó anomalía, y es frecuente todo lo contrario; es á saber: la co-

municación amistosa y confiada entre los educandos y el educador, dentro de la cual no cabe mentira ni ficción.

6. Se dice que el internado, con su *ley común* é inflexible, cohibe el desenvolvimiento de las individualidades (propias del carácter). Pero esto, dice Menge, mucho más que de la ley ó del reglamento, nace de la índole de los jóvenes, que no pueden tolerar que uno de ellos se levante sobre la generalidad. Con todo, la verdad es que hay en esto exageración. Los niños, y más los jóvenes, reconocen con singular sinceridad la ventaja que les hace el más virtuoso, aplicado ó de más talento, y le respetan y se ponen á su lado, y aun se le sujetan en muchas cosas. Sin embargo, no se puede negar que hay índoles que no son á propósito para la vida común del internado, por lo cual deben ser cuanto antes apartadas de él.

7. Es verdad que la vida del internado está sujeta á muchas trabas, disposiciones reglamentarias, distribuciones de tiempo, ocupación, etc., y algunos sienten esta sujeción como una odiosa cadena; pero esta misma reglamentación es benéfica para los más, de presente y para su vida por venir, pues con ella forman hábitos de orden que les duran toda la vida.

8. En el internado es *casi imposible la soledad*, que fomenta la consideración de sí propio, madre de tantos bienes. Pero ni falta del todo la ocasión para recogerse interiormente, ni los niños tienen tanta necesidad de apartamiento, ni capacidad para aprovecharse de él, como la edad más desarrollada.

9. La juventud pasada en el encierro de un establecimiento educativo, hace *extraño al mundo real*, minucioso y meticulado, y echa luego á los alumnos al mundo, sin recto juicio de sus cosas. Pero contra esta objeción está la experiencia, sobre todo de Inglaterra, cuyos grandes hombres han salido casi todos de estos establecimientos de educación. El retiramiento en los primeros años, bajo una buena dirección educativa, lejos de indisponer para la vida real, da fuerzas para sobrellevar sus combates.

10. Finalmente, todavía tiene menor fundamento lo que se opone á los internados en concepto higiénico; pues en realidad, cuando están bien establecidos, tienen más elementos que las familias para atender á la salud de sus educandos, para aislarlos en caso de enfermedad, etc.

Por lo dicho se ve claramente, que las *ventajas* y los *inconvenientes* del internado se equilibran en cierta manera, y como quiera que, en muchísimos casos, es accidentalmente *necesario* (por orfandad total ó parcial, por ausencia forzosa de los padres, ú ocupaciones tales de los mismos, que no les den el necesario sosiego y tiempo para vacar á la educación de sus hijos) hemos de concluir con Rein, declarándolo *forma aceptable de la acción educativa*. Mas para que lo sea, ha de reunir determinadas condiciones que se infieren de su misma naturaleza.

La *esencia* del internado, tenemos dicho en otro lugar, consiste en que el niño se educa *lejos* de sus padres (en lo cual hay un daño) y *en contacto* con una porción de condiscípulos de su edad (en lo cual hay un *peligro*). El daño del alejamiento de la familia es, naturalmente, proporcionado al valor moral y capacidad educadora de la familia de que se aleja al educando. El *peligro* que nace de la compañía de muchos jóvenes de una misma edad, separados de sus familias, exige el *empleo de ciertos medios preventivos*.

A nuestro juicio la fuerza de este peligro está, en la posibilidad de que nazcan pasiones bastardas, en un corazón que se halla privado del pábulo natural que la vida de familia ofrece á la ternura del corazón juvenil. *Este es*, decíamos en el citado folleto, *el lado flaco del internado...* El niño más arisco siente, una vez separado de su familia, esa tierna inclinación, que busca algún sér en quien emplearse. En su casa no la advertía por ventura, porque tenía su objeto natural en las caricias de sus padres y hermanos. Fuera de la familia es menester velar solícitamente sobre esos afectos, para que no se conviertan en pasiones bastardas (p. 53).

De ahí nace en el internado una doble necesidad: la de *velar*, para atajar cualquiera desorden nacido de esta fuente; y la de procurar al corazón un *pábulo* proporcionado y sano. Esto nos conduce á tratar dos cuestiones, que no se ciñen al internado (aunque le convienen más particularmente), sino se extienden á la *disciplina escolar* en general: *la inspección y la piedad*.

DE LOS PREMIOS (1)

SUMARIO: Necesidad de ellos como resorte educativo.—Su división: materiales y morales.—Contra-dicción de los varones *condecorados* que los reciben.—Premios morales: la alabanza: Doctrina de Herbart.—Formas de la alabanza.—Inconvenientes á que está expuesta.—El mérito y las dotes naturales.—Premios convencionales: medio de darles valor y buen uso de ellos.

El ideal cristiano de la moralidad es, sin duda alguna, que el hombre practique siempre la virtud, sólo por *agradar á Dios*; al cual motivo sigue en excelencia, el *agrado en la misma honestidad* ó belleza de la virtud. Pero el Cristianismo, *más humano* que la hinchazón soberbia de ciertos filósofos (estoicos, kantianos), no excluye como motivos secundarios, ó menos perfectos, de la práctica de las buenas acciones, el deseo de los bienes temporales que de ellas resultan; el cual, si es generalmente necesario para estimular á los hombres menos perfectos, lo es de un modo particular para los semi-hombres: que tales son los niños que no han adquirido todavía un *carácter moral*, por medio de una buena educación. Pedir, pues, como hacen ahora algunos ilusos, que la educación excluya todos esos motivos menos perfectos; es incurrir sencillamente en un *círculo vicioso*, proponiendo, para la educación de la voluntad, voluntades infantiles ya perfectamente formadas. Lo más absurdo es, que los tales moralistas ó pedagogos, quitan el premio y dejan el castigo; cuyo temor es un motivo de inferior metal que la esperanza de los premios. No es, pues, justo ni racional, que la educación pretenda prescindir de éstos, y así hemos

de estudiar sus clases y los modos de emplearlos.

Los premios pueden dividirse, en primer lugar, en *materiales* y *morales*, según sean los bienes que se proponen como recompensa del trabajo ó buen comportamiento; y el uso de los unos ó de los otros se ha de acomodar á la edad de los educandos. El conceder alguna golosina como premio escolar, ciertamente no parece oportuno sino con niños pequeños; pero hay otros premios que, sin salir de la esfera de *materiales*, son aptos para los alumnos mayores. ¿Qué dificultad hay, por ej., en proponer un *día de campo*, una *expedición escolar*, la visita de un museo, la asistencia á un espectáculo, etc., como remuneración por la diligencia que se haya mostrado en los trabajos escolares, concediendo dichos solaces á los diligentes y negándolos á los perezosos? Contra estos premios, no vemos qué sentido puedan tener frases como las de Matthias: "Epocas blandas y filantrópicas, han procurado, por medio de un *soborno*, abrirse las puertas de la *mala voluntad*, é influir por medio de recompensas." Si las recompensas fueran tales, que halagaran la *mala voluntad*, sería justificada esa expresión de menosprecio; v. gr.; si para lograr la victoria sobre la perezosa en el estudio, se prometiera á los alumnos llevarlos á un espectáculo teatral de los que ordinariamente se usan, ó á un baile, ó á otra diversión de ambiguo ó pernicioso efecto moral. Esto sería, como dicen los moralistas, vencer una tentación con otra; lo cual, es claro que sería *soborno de la mala voluntad*, y no puede conducir al fin de la educación. Pero no tratándose de tales recompensas, verdaderamente *inmorales*, no entendemos lo que el mismo autor sigue diciendo: "¡Gracias á Dios, han pasado ya los tiempos en que se confiaba en los pastelitos dulces, en las *tablas de mérito*, donde se escribía toda buena acción; en las *bandas y condecoraciones, títulos honoríficos* ó *premios!* Nuestra época no emplea ya estos recursos, ó sólo los emplea en casos singulares... y en ello hace bien." Digo que no entiendo este lenguaje,

(1) Págs. 524-557 de la obra reseñada.

en quien pone debajo de su nombre, en la portada del libro: *Geheimem Regierungsrat und vortragendem Rat*, etc., todo lo cual, no son sino *titulos honoríficos*, tan resobados en Alemania, que ya se hace allí burla de ellos.

¡Son donosos estos educadores á la *derrière*! Cada día se prodigan más á los *niños mayores* las distinciones honoríficas, á las que *todo el mundo sabe* que no precede las más veces mérito alguno. Es un nunca acabar con los *excelentísimos* y los *académicos*, y los *condecorados* con el águila y el borrego y la cruz (de que no hacen otro uso que esta vanidad); y cuando se trata de los *niños menores*, únicos que *tienen derecho* á que se los trate como *débiles*, porque es razón que lo sean, entonces nos vienen con esos mismos estoicismos kantianos, y quieren que se los lleve á la virtud, sólo por la honestidad de la misma virtud; al cumplimiento del deber, sin otro atractivo que el mismo deber!

Es, pues, *justo y necesario*, emplear los *premios* en la educación, no de modo que sean aliciente de ellas; pues, el que practica los actos honestos con repetición, aunque con la intención no tan pura y desinteresada como puede exigirse de un hombre ya formado, va cobrando el hábito de ellos, y todavía con mayor fuerza, el hábito de *no practicar* los vicios contrarios; y, adquirida esta facilidad en la niñez, y consolidado el carácter con la educación, no será difícil al ánimo preservado de los hábitos viciosos, elevarse luego á la intención pura, que constituye la virtud perfecta.

No hay duda, con todo, que los premios materiales son de condición inferior, y han de subordinarse, en el uso educativo, á los premios *morales ó ideales*, en cuyo número ocupa el lugar primero el *honor*.

La primera forma de estos premios es la *alabanza*, sin la cual, dice Herbart muy atinadamente, no es posible dar puntada en la disciplina. “La disciplina, dice, no toma el impulso apetecido, hasta que encuentra ocasión de *despertar* en el educando la *conciencia de lo mejor que en él hay*, por medio

de una manifestación de *agrado ó aprobación* que penetre en él hondamente (aunque no es precisamente necesario que sea en forma de *elogio*). Sólo entonces halla la *reprensión abiertos los oídos*, cuando deja de presentarse á solas, como defecto ó carencia; antes toma el carácter de *mera disminución*, que amenaza menoscabar, en parte, la *aprobación precedente*. Sólo aquél siente la impresión de los interiores reproches ó remordimientos, que tiene de antemano *estima de sí mismo*, y teme perder alguna parte del bien que en ella *posee*. El que no se estima, toma las cosas con indiferencia, como quiera que vengan (¡como quien nada tiene que perder!) y el alumno sólo *reprendido*, se enfada y despecha, porque el educador no quiere tomarle *según es*.

”Donde la mera reprensión alcanza algún resultado, es porque la habrá precedido la secreta conciencia del propio valer. El educador puede investigar si tal conciencia existe; pero no ha de confiar en ella ciegamente; pues tampoco basta que exista de cualquier manera, sino es menester que tenga el grado de intensidad suficiente, para que pueda apoyarse en ella la reprensión”.

Esta teoría es en el fondo preciosa (aunque afeada, en algún detalle, por las precauciones sistemáticas de su autor), y prueba con evidencia la necesidad de la alabanza discreta, que debe *preceder* y, generalmente, *andar mezclada* con la misma reprensión, para que ésta tenga un efecto educativo. De donde se infiere la reprobación del proceder común, que acusa el mismo Matthias en la enseñanza burocrática y *llena* (en Alemania) *del espíritu militar de la época*, la cual para nada atiende á la alabanza, y emplea no obstante el vituperio y el castigo. El paréntesis que pone Herbart: que la demostración del agrado del maestro, no ha de revestir *precisamente* la forma de *elogio*, juzgamos, que, para ser admisible, se ha de entender, no en sentido *exclusivo del elogio*, sino *ampliativo* para todas las formas de demostrar el agrado que produce la buena conducta del alumno; todas las cuales comprendemos en la denominación gene-

ral de *alabanza*. Basta en efecto, muchas veces, el contento que el maestro manifiesta públicamente en la clase, cuando p. ej., se hace un trabajo bien hecho; ó la confianza que consiguientemente muestra en el alumno, etc. Esas no son sino diferentes maneras de alabar, y su diferencia es poca, respecto al efecto educativo. Entre que, mientras el discípulo va diciendo bien su lección, vaya el profesor dilatando su rostro con expresión de alegría, y le escuche sonriente, con clara demostración de complacencia; ó que al terminar le diga un *¡muy bien!*, no es mucha la distancia; y por ventura la frase laudatoria (sobre todo si es de cajón), dejará al niño menos animado y lleno de legítima satisfacción, que la expresión del rostro, que manifiesta un gozo íntimo y desacostumbrado.

Pues, admitida la *legitimidad* de la alabanza como medio educativo, no se ve la razón por qué se excluyan algunas de sus formas y grados, entre los cuales se cuentan la pública proclamación de los méritos delante de las familias de los alumnos, la inscripción en un cuadro de honor, etc. Y ¿por qué no el uso de insignias (bandas, medallas, cordones, etc.)? ¿No usan esas distinciones los militares, que han de ser *lo más varonil* y esforzado de la nación? Pues, si en una recepción oficial ó besamanos, nadie tiene por ridículo ponerse al pecho, ó en el ojal del frac, las cintas y cintitas que posee, como testimonio más ó menos fidedigno, de hazañas ó actos de virtud anteriores, ¿por qué nos hemos de reir, ó lo que es peor, fruncir un ceño catoniano, precisamente por *iguales* demostraciones de los niños? El que, concediendo estos alicientes á los niños, se negaran á los mayores, podría ser razonable; pero el caso contrario de las Pedagogías modernísimas, es injusto, ridículo y archiabsurdo.

Mas admitido el uso de los elogios y distinciones honoríficas, como medio de estimular á los educandos, y vindicado contra sus injustos detractores, no hemos de ocultar los inconvenientes á que está expuesto, ó por mejor decir; *las dificultades* que ofre-

ce el uso acertado de estos medios. La dificultad principal está en conceder estos premios, *no á las dotes* y cualidades *naturales*, que pueden andar unidas con los mayores defectos morales, sino al verdadero mérito, que está en el ejercicio de actos virtuosos. Con esta dificultad se tropieza principalmente en la enseñanza, donde, si se proponen determinadas condiciones para alcanzar los premios, acontece con frecuencia, que se los llevan los alumnos de privilegiado talento, con una muy mediana aplicación y sin esfuerzo ninguno; mientras otros pobrecitos se afanan con todo ahinco, sin poder lograr el fin apetecido. Conflicto es éste entre el orden natural, ciego é incorregible, y el orden moral, que está del todo pendiente de la libre voluntad. El único medio de corregirlo (en verdad nada fácil en la enseñanza colectiva) consiste, en la discreción del educador, así al proponer las *condiciones* del certamen, como al dar el veredicto acerca de su resultado.

Un medio muy bueno consiste, en no establecer una *simple comparación* entre todos los alumnos, sino una serie de ellas, donde se compare el trabajo de cada alumno con el de otro ú otros, agrupados con cierta igualdad de condiciones naturales y preparación escolar, como hemos dicho debe hacerse en la designación de los *émulos*. Así, el que en la lucha con su émulo ó en comparación con él, muestra su diligencia, deberá obtener una recompensa *absoluta* igual á la de otro, cuyo trabajo es *absolutamente* muy superior, pero no lo es *relativamente* á su mayor talento. Esto en las recompensas tasadas de antemano; pues en las alabanzas orales del profesor ú otras demostraciones de agrado, aún será más fácil hacerse cargo del mérito relativo, atendidas las condiciones del discípulo.

Si esto no se toma en cuenta, resulta, lo que no raras veces se ve en los colegios, que unos cuantos alumnos de talento superior, sin ser los mejores ni más aplicados, acaparan los premios á fin de curso, con un doble inconveniente: el de que se desanimen los que no han podido alcanzar ninguno, y

el de que, los que han alcanzado demasiados, les pierdan la estima, como lo hemos notado no una vez sola. Además, en este caso sí que puede fomentarse de un modo inconveniente la *mala vanidad* de los aventajados; tanto más perniciosa, cuanto que no estriba en el mayor esfuerzo, sino en la posesión *gratuita* de una facultad superior.

Con todo, no hay que perder de vista una consideración importante; es á saber: que, como más adelante, en la vida práctica, tendrá lugar casi siempre esta injusticia de la fortuna, con que el mejor dotado pasará delante del más virtuoso; no está demás que, en el tiempo de la educación, se conforme con su suerte y se acostumbre á ocupar un lugar inferior, quien por sus circunstancias está destinado á permanecer en él toda su vida. Lo que importa es, evitar en éste el despecho y en el otro la soberbia, fomentando la cordialidad en medio de la desigualdad inevitable de talentos y de fortunas.

En la educación de los niños se usan, además de los premios *naturales*, materiales y morales, otros *convencionales*, que reciben, de las costumbres escolares, la virtud de representar á los primeros, como el dinero representa en la vida todos los valores económicos. El uso acertado de estos artificios tiene grande utilidad en la educación colectiva; pues los niños, acostumbrados á estimar tales *billetes de banco*, se manejan con facilidad mediante este aliciente sencillísimo.

En nuestros colegios se suelen emplear estos *valores*, que consisten en tarjetitas que expresan la cuantía de su precio; las cuales se dan, conforme al mérito de cada acción que con ellas se premia, y á su vez se exigen como multa por ciertas faltas de poca importancia. Todo el secreto del *valor real* de estos billetes, consiste en la habilidad que tienen los profesores y educadores para hacerlos valer; y bien puede decirse, que su cotización experimenta las oscilaciones de los documentos de crédito, conforme al que tienen los que dirigen el estable-

cimiento. Lo primero que hay que tener presente es, el modo cómo se distribuyen; en lo cual se puede pecar por carta de más y por carta de menos. Hay maestros que por un quitame allá esas pajas, dan centenares de puntos, ó por el contrario, los exigen. Otros (y no son los menos), de pura desidia, dejan pasar innumerables ocasiones de premiar con ellos la diligencia de los niños, con lo cual los billetes vienen á caer casi *en desuso*.

Y estos dos defectos, aunque parecen contrarios, pueden andar juntos, pasando la semana sin dar un punto, y distribuyendo el sábado centenares de ellos, con que se les quita su mayor fuerza.

Hay que persuadirse que, lo característico del niño es la *miopía moral*, ó la impaciencia de lo tardío. El premio ó el castigo que vendrá dentro mucho tiempo, mueve poco ó nada al niño; tanto menos, cuanto es de más corta edad. Lo que le mueve es, el premio ó el castigo que se percibe *inmediatamente*, al instante de la acción buena ó mala; y cabalmente ésta es la gran ventaja que ofrecen dichos valores convencionales ó representativos; porque pueden darse ó exigirse al instante, por más que su *realización* deba ser posterior.

Lo primero, pues, que hay que observar para avalorarlos es, no ser perezoso en darlos á su tiempo; en cuanto el niño dice una lección, de modo que se ve la ha estudiado con empeño, reciba el punto; en cuanto se le coge en falta (distráido, charlando, etcétera), *pague* la multa; y en uno y otro caso sea el precio proporcionado al merecimiento.

En segundo lugar hay que tener grande *igualdad*, así en la cantidad que se concede, como en las personas, días y méritos. El profesor que un día da muchos puntos y otro ninguno, ó da á unos y no á otros del mismo mérito, etc., ése hace que los niños se consuelen con pensar que las tarjetitas *nada valen*, y por tanto desvirtúa los puntos.

Finalmente, hay que ingeniarse para avalorarlos, buscándoles *empleos*. Puede ser el primero, *las multas* con que se redimen pe-

queñas penitencias que se han merecido, aunque de ordinario será bueno que el maestro se reserve la facultad de admitir ó no la redención, según las circunstancias de la falta. También se pueden admitir los puntos como dinero, para adquirir algunas cosillas, libros, por ej., ó aun moneda contante para los gastillos infantiles, como se les permite tenerla en algunos colegios. Y por fin, se puede conceder una mención honorífica al que llegue á tener un número de ellos, ya absoluto, ya relativo.

Sólo quien lo ha experimentado, puede entender cuánto sea el valor que los niños dan á estas cosas en los colegios, y cuánto partido pueden sacar los educadores, de esta estima de objetos convencionales, para obtener con toda suavidad, sin necesidad de castigos ni violencias, los sacrificios que hay que exigir de los alumnos para adelantar en el camino de su formación moral.

LOS CASTIGOS

SUMARIO: Principios pedagógicos: fin de los castigos.—Serie de ellos.—La mirada y la voz.—Castigos negativos.—La reprensión: sus cualidades. La ironía. Reprensión pública y privada: ídem escrita. Castigos afrentosos. Los pensa.—Privación de libertad. Otras privaciones.—Modo de hacer provechosos los castigos.—Castigos corporales. Controversia sobre su utilidad. Uso antiguo. Opiniones y prácticas en Alemania. Condiciones de este castigo.—Requisitos generales de los castigos: justicia y piedad paternal.

Si es tendencia de la buena disciplina, el ir substituyendo los premios por los motivos internos, científicos y morales, que estimulan á los actos educativos, es máxima de ella, *reducir los castigos al minimum necesario*, ó mejor dicho, *inevitable*, hasta llegar á suprimirlos del todo. No que pensemos que ha de venir *un tiempo*, en que se pueda educar sin el freno del castigo á los hijos de Adán (como parecen suponer algunos... llamémoslos *optimistas*, para un tiempo futuro ó ya presente); sino que, en la educación de *un individuo*, se ha de adelantar de suerte, que quien en los primeros años necesitaba el freno del castigo, venga cuanto antes á moverse á toda buena acción por otros es-

tímulos más nobles y elevados. El orden de estos motivos no los da el Catecismo de la Doctrina cristiana, al tratar del aborrecimiento de la culpa ó desorden moral. El motivo inferior es el *temor del castigo*; el inmediato superior el *deseo del premio*; le sigue en su orden ascendente, la complacencia en la *honestidad de la misma virtud*, y ocupa el más elevado escalón, el *amor del sumo bien*, que es Dios. ¡Pese, pues, á los que primero suprimen en la educación los premios, y no se atreven todavía á prescindir de todo castigo, el *temor* es el más bajo y abyecto de los motivos de las acciones humanas!; y esto no es sólo doctrina del Catecismo, puesto que ya se dijo antiguamente:

Oderunt peccare boni virtutis amore;

Oderunt peccare mali formidine poenae.

Con todo eso, en alguna etapa de la educación son necesarios los castigos, y por consiguiente, ninguna Pedagogía racional puede dispensarse de tratar de ellos, como de cosa medioeval y anticuada.

Y ante todo, hemos de poner en claro *el fin* de los castigos educativos, que no es precisamente el mismo que el de las penas, que la *vindicta pública* impone por sus delitos á las personas mayores. El fin de todo *castigo educativo* ha de ser, como en la misma denominación se contiene, *la educación de la voluntad* todavía rebelde á la ley moral. Por eso no podemos convenir con Matthias, en que el primer fin de dichos castigos sea, *satisfacer las exigencias de la justicia moral quebrantada por la transgresión de un precepto*, ó sea, *la vindicación del orden moral*. Este puede ser fin de las penas impuestas en juicio á los adultos, pero se sale de la esfera de la educación, la cual tiene por blanco, no la conservación ó reparación del orden moral objetivo, sino la conformidad de la voluntad del alumno con dicho orden moral.

La protección de los demás alumnos, mediante la pena ó expulsión de un compañero pernicioso, es medida de *régimen*; pero no de *disciplina educativa*; pues no intenta educar al culpable, sino librar de su conta-

gio á los demás, desentendiéndose de la educación de él.

El *fin* del castigo educativo ha de ser por tanto, *el mejoramiento moral* del castigado, ya para que no reincida en la falta, ya principalmente, para que no contraiga los hábitos malos, ó se estorbe en él la formación del carácter moral. Y especificando este fin, podemos decir, que el castigo educativo ha de mirar siempre á *despertar la voluntad* del educando, por medio de los estímulos que le apartan del mal y le excitan á la práctica de las acciones virtuosas; ya sea avivando su actividad, ya irritando su pundonor, ya dándole conciencia de sus deberes, etc.

Algunos dividen los castigos escolares en *tres clases*, según que hieran el pundonor, ó priven de la libertad, ó recaigan sobre el cuerpo del castigado. Pero esta división ni es comprensiva, ni de gran utilidad práctica. Por lo cual, en vez de sujetarnos á ella, preferimos enumerar la *serie de los medios* de que dispone el educador *para corregir al educando* que se desvía del camino recto, los cuales comienzan por cosas que apenas pueden designarse con el nombre de castigos.

Y pues el primer fin del castigo es *despertar la voluntad*, *dormida* para el cumplimiento de su deber, los medios más elementales son *la mirada y la voz* del maestro. ¡Dichoso el educador, á quien le basta fijar una mirada penetrante en el distraído, enredador, ó liviano, para reducirle al orden y estimularle á trabajar ó corregirse! ésta es una manera sumamente cómoda, porque no obliga á interrumpir los ejercicios escolares, ni llama apenas la atención, sino de aquel á quien se dirige, el cual queda avisado por un medio casi enteramente espiritual, y una locución parecida á la de los ángeles. De esta manera de corrección nos dió ejemplo nuestro Divino Salvador, quien, luego que Pedro hubo pecado negándole, no hizo sino *mirarle*, y con esto le hizo entrar en sí y reconocer la enormidad de su culpa y comenzar á llorarla amargamente. El domador de fieras subyuga á los brutos animales con el impe-

rio de su mirada, y á esto ha de aspirar el educador; á dominar con la mirada las pasiones de sus alumnos.

Donde no basta la mirada (ó el maestro miope carece de la fuerza de ella), debe socorrer la *voz*, no con prolijas amonestaciones, sino con sencillo *tono* de ella, sin interrumpir ni variar el curso de la explicación. Pero para usar este medio, fácil y eficaz, hay que tomar la carrera de más lejos, acostumbrándose á emplear en la clase una voz moderada y una frase blanda y apacible. El educador que habitualmente habla con tono brusco y voz levantada, se despoja de un medio de corrección fácil y eficaz.

Otro medio y castigo elemental es, el que llama Herbart, *supresión de las señales acostumbradas de agrado y amabilidad*. Nótese bien el *acostumbradas*; pues toda la eficacia de este modo de corregir, estriba en la costumbre asentada de antemano. El que no se acostumbra á emplear con los educandos formas corteses; el que les habla de ordinario brusca y sacudidamente, nada tiene que *suprimir*, y no le quedan, para castigar, sino los castigos positivos. Por el contrario, el educador que, como dice Herbart, muestra á los alumnos toda *humanidad*, y tal vez todo el *interés* que le merecen sus buenas cualidades; el que los atiende y los trata de ordinario de una manera apacible y amable; ése tiene toda una panoplia de armas correctivas, con sólo retirar momentáneamente alguna de esas atenciones. A un maestro tal, le basta un corto silencio, acompañado de una mirada grave y serena, para poner en orden y aquietar á sus discípulos, en los momentos de más excitación de la pueril inconstancia. El pensamiento de *tener disgustado* al educador, ha de ser uno de los castigos más penosos de los alumnos; pero esto no se logra sin una entera abnegación del maestro, y sin una larga y completa consagración á sus intereses de ellos.

El cuarto medio es la *reprensión* propiamente dicha, que se hace ponderando con palabras graves, la falta cometida. Este medio, aunque no supone tantos requisitos precedentes como los anteriores, exige por otra

parte muchas más precauciones para su buen resultado. Ante todo sea *breve*, sin degenerar en enfadosa plática moral; pues si los niños son difíciles de cautivar con ningún largo discurso, mucho menos con el que tiene los tonos ingratos de la reprensión. En segundo lugar ha de evitarse la *exageración* de las faltas, que sale de los límites de la realidad *concreta*; pues quien reprende algo de que el niño no tiene conciencia, antes se lo enajena que le corrige. En tercer lugar evítese el *retraer* con demasiada repetición *faltas antiguas*, de que por ventura se dió ya satisfacción bastante, por medio de la enmienda ó el castigo. Y sobre todo, omítase toda expresión que muestra *poca confianza* de una futura enmienda; pues en tanto mueve la reprensión la voluntad de corregirse, en cuanto abre la esperanza de poderse corregir. Por eso la reprensión ha de mezclarse de ordinario con el recuerdo de algunas acciones buenas del delincuente, de las cuales *desdice* la presente culpa, y con las que *se espera y confía* que concordará mejor la conducta futura. Recuérdese aquella tan atinada doctrina de Herbart, sobre la necesidad de que la *alabanza preceda á la reprensión* (pág. 527); mas el efecto de esta alabanza precedente, no se obtendrá, si en el acto mismo de la reprensión no se refresca oportunamente su memoria. El recordar al alumno lo que le honraba, en el mismo momento en que se le pone ante los ojos lo que afea ó menoscaba este honor alcanzado, es el camino más seguro para excitarle á avergonzarse de su falta con generoso rubor. Por el contrario, si el educador muestra *deseesperación* ó desconfianza de la enmienda, no hace sino arrojar al alumno en el precipicio de la indiferencia moral, que es el peor de los abismos en que puede dejarse caer.

Otra condición indispensable de la reprensión es, que no se abata á usar *palabras bajas, ú ofensivas* para el reprendido. Las palabras tomadas *del arroyo*, rebajan al maestro y disminuyen su *autoridad*, precisamente en el momento en que más la necesita, cual es el de la reprensión; las injurias personales no son medicina que cure las llagas, sino

herida que las hace, mostrando desprecio ó aborrecimiento al discípulo, y enajenando del educador su voluntad, sin cuya aquiescencia no es posible dar puntada en la educación. Además, tales palabras, echadas á la cara del alumno delante de sus condiscípulos, embotan en él el sentimiento del honor, y por ende la generosa emulación que le ayuda á la práctica de la virtud.

Mayor dificultad ofrece la consideración sobre el uso de la *ironía* en las reprensiones, y no se ha de negar que su utilidad puede depender mucho del carácter del que la emplea; pues, una persona jovial y de cuya benevolencia no abrigan los discípulos la menor duda, podrá usar alguna ironía sin herir, mientras que con la misma ofendería gravemente quien no estuviera dotado de las mismas condiciones. En general, hay que tener este medio como muy peligroso; pues, excitando la risa de los demás á costa del reprendido, y no dejando á éste el desahogo natural de la ingenua confesión ó aun de las lágrimas, envenena su corazón y le nutre con el rencor contra el maestro. Por ventura puede hacerse una excepción y permitirse la ironía, para bajar los humos de algunos jovencuelos presuntuosos, los cuales, hechos objeto de risa para los demás, se humillan y escarmientan, y quedan en cierto modo imposibilitados de jactarse en adelante. Pero hay también el peligro de tropezar con alguno de estos alumnos procaces y bien quistos de sus compañeros, que pueden hacer que se vuelva la oración por pasiva, y que el educador irónico se convierta en objeto de burla para la clase, que se ríe de él, mientras él piensa por ventura que esgrime la risa contra el reprendido.

Por el contrario, hacer objeto de risa los defectos naturales de algún alumno, echándoselos en cara con ironía, es falta indisculpable y prueba de poca delicadeza y caridad de quien en ella incurre.

Es más discutible, en muchos casos, la ventaja que puede hacer la reprensión *pública* ó la *privada*, que se ejecuta tomando á solas al culpable. Hay infinidad de circunstancias que se deben ponderar en cada

caso, para acertar con la resolución mejor. Hay discípulos á quien es peligroso y contraproducente reprender en público; pues han llegado á tal grado de frescura ó avilantez, que toman á chacota la reprensión, sacando de ella una especie de aureola de *enfants terribles*, con que se pavonean entre sus compañeros; y aun se dan casos en que logran, con un gesto ó con el modo de mirar, etc., poner en berlina al profesor que los reprende. Y no se crea que esto acuse precisamente, en todos los casos, un grado extraordinario de perversión. Hemos conocido niños, no perversos, pero de temperamento frío é imperturbable, y al mismo tiempo graciosos y agradables á sus condiscípulos, á quienes era muy peligroso reprender en público. Por el contrario, en cuanto se los separa de la *corona* de sus admiradores, pierden los tales toda su jactancia y terribilidad.

En otros casos más frecuentes, daña la reprensión pública por lo que afecta al sentimiento del honor, ya hiriéndolo demasiado vivamente, ya rebajándolo y embotándolo. A los que de ordinario se portan bien, ó son los primeros en el estudio, y tienen puesto en ello su pundonor, el humillarlos ante los demás con una reprensión pública los puede desconcertar enteramente y sacarlos de los rieles de su conducta moral. El despecho que la humillación les produce, hace que se apeen de repente de su posición elevada, y se asocien á los peores de sus compañeros, para conspirar con ellos contra el orden de la clase y el respeto del educador.

Más eficaz es la reprensión que se da, no delante de los compañeros, sino secretamente, ante algunas otras personas respetables, v. gr. el Claustro profesoral, ó el Director y el profesor. Con todo eso, con los niños pundonorosos y que de ordinario han procedido bien, hay que evitar con mucho cuidado una sacudida demasiado violenta, que puede abatirlos; y sobre todo, hay que abrirles, en la misma forma de la reprensión, la esperanza de rehabilitarse, mostrando confianza en que lo conseguirán y señalándoles los medios fáciles para ello.

Otra forma de agravar la reprensión es el

consignarla por escrito; pues, así como la publicidad la extiende á varias personas, el escribirla parece que le da extensión en el tiempo. por aquello de que *scripta manent*. En Alemania se usa el *libro de clase*, donde cada profesor consigna las censuras que cree convenientes; pero siempre tropezamos, en el sistema alemán, con el inconveniente de un *castigo sin premio correlativo*. Es preferible, á nuestro juicio, el sistema de las *notas semanales ó mensuales* en las que, no sólo se contiene el vituperio, sino también la alabanza, según los merecimientos. Esta es la mejor forma de reprensión escrita, uno de cuyos efectos es la *comunicación á las familias*, á quienes mensualmente, ó cada tres meses, se envían estas notas obtenidas. Dicha comunicación se hace odiosa donde sólo se comunican las censuras; en primer lugar, porque no puede hacerse entonces con regularidad periódica; pues los castigos no pueden tenerla; en segundo lugar, se envía lo malo sin mezclarlo con lo bueno. Esto ha de hacer, que cada una de estas comunicaciones sea recibida con disgusto, el cual va á dar de rechazo en el establecimiento educativo, que acaba por hacerse odioso. Por el contrario, si se comunican las notas periódicamente, y con expresión de los méritos y deméritos, se las recibe mejor, como cosa prevista y esperada, y ofrece una templada mezcla de noticias satisfactorias y desagradables. La razón que da Matthias, contra estas comunicaciones á las familias, es á saber; que doblan al discípulo la sanción, que ya se dió en clase y suele repetirse en la casa paterna, es de poco momento; pues en las sanciones escolares no se atiende precisamente á la *igualdad* entre la pena y la falta, sino á la *corrección de la voluntad*; para la cual, mucho ayuda que el niño sienta el disgusto que á sus padres produce su mala nota.

Finalmente, hay otros castigos, que afectan al pundonor de los alumnos, cuales son el ponerlos en pie, ó en un lugar ignominioso, ó echarlos fuera de la clase.

El *poner de plantón*, como dicen, puede ser útil para interrumpir las distracciones de

los que enredan, ó charlan con el del lado, y también, en cuanto lleva consigo una humillación ante la clase. Pero hay que evitar los inconvenientes generales de estas humillaciones, que hemos indicado, y no se debe tener á los niños demasiado tiempo en esta posición, que es dañosa para cuerpos adolescentes.

En algunas escuelas se han acostumbrado á tener un *banco de ignominia* ó de *los asnos* (calificación poco escogida, y menos provechosa; pues *la asnería* no es defecto moral que pueda corregirse con afrenta, sino con solícita instrucción). El colocar en él á los negligentes tiene muchas dificultades; pues, si no tienen perdida la vergüenza, es medio muy adecuado para hacer que la pierdan; y en caso que ya lo hayan logrado, no sólo les importa un bledo estar en dicho sitio, sino aun lo apetecen, ya porque están allí menos sujetos, ya porque se encuentran con amigos, á quienes une estrechamente la *adversidad común*. Por el contrario, puede ser medio preventivo, el colocar á un niño en el primer banco (pero sin nota deshonorosa), para evitar que se distraiga ó enrede, etc.; como se debe colocar en dicho lugar á los miopes ó duros de oído. En el orden de colocación de los alumnos de una clase, va mucho, y así, conviene que se medite bien, y se fije, sin perjuicio de variarlo de cuando en cuando.

Aún ofrece menor utilidad el despedir á un alumno revoltoso de la clase, como no sea providencia momentánea, á que haya de seguir una expulsión definitiva del establecimiento. Si todo para en tenerle de plantón á la puerta, no es castigo temible para los holgazanes, que mientras tanto están libres de los ejercicios escolares; ni para los inquietos, que se hallan bien al aire libre y sin vigilancia; y sobre todo sería pernicioso, cuando se hallaran en el vestíbulo ó patio varios perdularios despedidos de diferentes clases y sin persona que los vigile.

Otro género de castigos, especialmente adecuados para avivar la aplicación de los perezosos (bien que esto, más que con cas-

tigos se ha de procurar y conseguir por *medios pedagógicos*) consiste en *aumentarles la tarea*, en penitencia de no haber cumplido bien con la ordinaria. En esta parte hay muchos escollos que evitar, y sea el primero, el sobrecargar de suerte al alumno, con tareas extraordinarias, que no le quede tiempo ni fuerzas (¡cuanto menos gusto!) para atender á las ordinarias. No obstante, cuando la negligencia en éstas fuere muy notable, bueno será aplicar la receta de: *¡á quien no quiere caldo!*...

Pero ya que tales trabajos se impongan, no sean puramente ordenados á aburrir al culpable ó á embotar su ya débil interés, con operaciones excesivamente mecánicas. Cierro que estas extraordinarias tareas han de ser de ordinario *por escrito*, pues casi es el único género de trabajo donde fácilmente se puede apreciar la diligencia empleada; pero es absurdo y contraproducente hacer, v. gr., que escriban 100 ó 200 veces una frase que no supieron ó que descaradamente soltaron, etc. Cuando se trata de composiciones mal hechas (transcritas con mala letra, llenas de borrones, etc.), el medio indicado es, exigir la repetición correcta y atildada del mismo trabajo. Alguna vez se puede imponer la transcripción de una lección mal sabida, pues el escribirla con cuidado ayuda á la inteligencia y memoria de ella. Otras veces se impone un trabajo escrito *ad libitum*; pero siempre conviene sea de utilidad, y no de mero castigo.

Finalmente, el maestro ha de revisar el trabajo hecho, como todos los demás que impone; pues si él no muestra interés en verlo, menos le tendrán los discípulos en hacerlo; y aun se expondrá, luego que le conozcan el flaco, á que le hagan alguna treta, como la que hizo cierto colegial alemán, á quien le impuso su profesor, en castigo, una descripción de la batalla de Cannas; y él la hizo pintando los cañones y ametralladoras que en ella se emplearon (¡!) y acabó diciendo, que se había perdido, por la torpeza del Dr. N. N. (su maestro). El maestro la recogió y llevó á su casa para examinarla;

pero, como de costumbre, no la examinó, y quiso su mala estrella que viniera á manos de quien lo contara y celebrara el lance.

Entre los castigos que consisten en *privación de libertad*, es el más sencillo el detener en clase á los negligentes ó perezosos un tiempo extraordinario. Respecto á este castigo se ofrecen dos cuestiones: la de la *ocupación* y de la *vigilancia*. Para que la privación de libertad sea provechosa, hay que dar tarea á los que se quedan en la escuela, y es gran acierto, en esta parte, no fijar irrevocablemente el tiempo de la detención, sino dejar que vayan saliendo, aun antes que termine, los que se apliquen y vayan acabando sus tareas. De éstas se puede decir lo mismo que hemos dicho de las que se dan por penitencia de la pereza.

Más espinosa es la cuestión de la *vigilancia*. Que ha de haberla, no da lugar á duda, sobre todo si los detenidos son varios; pero se discute la conveniencia de que los vigile el mismo maestro que los castigó, ó un inspector nombrado al efecto, como se suele hacer en algunos establecimientos numerosos, reuniendo en una hora y local comunes, á los castigados de todas las clases. En este procedimiento, preferido por su comodidad, halla Matthias muchos inconvenientes: es difícil encontrar un inspector que tenga autoridad para mantener un orden perfecto, en esta aglomeración abigarrada de penitenciados, y más difícil aún hacer que se interese por la ejecución de los trabajos encomendados. El castigo se hace algo mecánico, y se quita la posibilidad de cercenarlo á los que lo cumplen con humildad y diligencia. El pequeño revoltoso, que se ve castigado con los mayores, antes se jacta que concibe arrepentimiento; el perverso que mira junto á sí á un alumno bueno, que se ha descuidado una sola vez, se ufana de verlo igualmente consigo, etc.

Cierto, por lo que mira á los alumnos, es muy preferible la *vigilancia* del profesor; pero no se puede negar que es atención sumamente onerosa (aunque esto mismo añade la ventaja de que no se prodigue este castigo, que es otro peligro de convertirlo

en *institución*). Con todo eso, si el profesor tiene bastante prudencia para emplear antes todos los numerosos recursos que están á su alcance, y no está vacío de caridad para con sus discípulos y abnegación en su ministerio, cree Matthias que no se negará á tomar esta carga, las *raras veces* que sea necesario. Y éste es también nuestro parecer.

Otro género de castigos afin á éste es, el que consiste en *privar* á los niños de las *recreaciones* que se conceden ordinariamente á los demás. Este castigo, bien administrado, es útil para infundir en ellos la idea: que quien no cumple con sus deberes, no tiene derecho á prometerse en la vida gozo ni alegría, y que todo placer honesto ha de ser resultado de un esfuerzo moral.

Tales castigos pueden aplicarse, así en el internado como en la vida de familia, y comprenden muchas variedades: *privación del juego*, del paseo, de la salida al campo, de las golosinas ó manjares exquisitos que en ciertos días se conceden á los demás; finalmente, *la soledad y el silencio*, tan contrarios al natural apetito de los niños, como á propósito para hacer á niños y grandes entrar dentro de sí.

En la *privación de juegos de movimiento*, paseos, etc., hay que tener en cuenta las exigencias de la salud corporal, dando al penitenciado ocasión de hacer un ejercicio higiénico; v. gr.; haciendo que pasee en silencio mientras los otros juegan (no que esté de plantón largo rato), ó que vaya también á paseo, pero separado de los demás y silenciosamente.

La *privación de solaces extraordinarios*, es castigo grave; pues los niños los apetecen con tanto más afecto, cuanto hieren su imaginación más vivamente que las cosas ordinarias; por tanto sólo se ha de imponer como pena de reincidencia, ó de faltas graves, ó mejor, de una conducta obstinadamente mala.

En los castigos que consisten en una prolongada *soledad ó silencio* (ya sea en un encierro ó de otra suerte) no hay que dejar á los niños enteramente á solas con su imaginación, sino ayudarlos á entrar dentro de

sí con reflexiones útiles. Para esto es buen medio, el que alguna persona respetable se acerque un momento al solitario, y le muestre su interés por su pena, y le sugiera las reflexiones convenientes: v. gr.; cuánto más le hubiera valido estudiar á su tiempo, y poderse divertir ahora; siendo así que tiene facilidad y buena disposición; qué propósitos debe hacer para adelante; cómo, lo que le acontece, es muestra de lo que le pasaría luego en la vida práctica, si no se corrigiera de sus defectos en el tiempo de su educación, etc.

Mas, para que estas reflexiones sean provechosas, no es siempre la persona más indicada para hacerlas, el mismo que impuso el castigo; en lo cual yerran algunos maestros, que se muestran celosos de que otro se acerque á los niños que ellos castigaron, para consolarlos.

Ciertamente, si el consuelo redundara en menosprecio del que castigó, ó de otra suerte produjera un resultado opuesto al que se pretende, habría razón para esa suspicacia; pero si el que sugiere algunas reflexiones al castigado, lo hace como debe, está en condiciones mucho mejores, para producir impresión en él, que el que impuso el castigo y por tanto es, en cierto modo, juez en causa propia.

Por el contrario, suele ser de mal efecto, que *indulte* al castigado otra persona diferente del que castigó; aunque sea el superior; pues entonces queda cierta sospecha de la justicia del castigo, como si á los demás hubiera parecido excesivo.

En *el comer* no se debe temerariamente imponer penitencias á los niños, privándoles de parte del alimento que necesita la edad en que crecen. Por algo la Iglesia, que es madre y educadora, no los comprende en las leyes del ayuno. Pero donde, además de la cantidad y calidad necesaria para el alimento higiénico, se dan de cuando en cuando algunas golosinas ó platos exquisitos (sobre todo ciertos manjares que los niños apetece apasionadamente), es buena manera de castigo el privarles de éste, que más es regalo y capricho, que satisfacción de la necesidad. La privación de postres ó de dul-

ces, puede pues emplearse sin escrúpulo, y aun sería mejor sustituir el manjar que se quita con otro bueno, pero no tan apetecido.

Estos castigos, que consisten en privación de un deleite sensitivo, nos conducen de la mano á tratar de los que consisten en producir un *dolor corporal*, sobre los cuales está trabada entre los educadores la más reñida disputa.

Sabido es el uso frecuente que de los castigos corporales hizo toda la Antigüedad, griega y romana, pagana y cristiana. La Sagrada Escritura incita repetidas veces á los padres á azotar á sus hijos, para obligarles á cumplir con sus deberes; y llega hasta acusar de odio á sus hijos, á los que ahorran la vara: *qui parcit virgae odit filium suum*. Entre los romanos, alcanzaron celebridad algunos pedagogos, por la ferocidad con que vapuleaban á sus alumnos, como el *Orbilius plagosus* de Horacio; y S. J. Crisóstomo, en la homilía VII de las estatuas, alude á los llores que ocasionaba á los niños la férula de los maestros. No hay, pues, que ir á la Edad media cristiana (á donde van á buscar todo ejemplo de dureza y barbarie los enemigos de la Iglesia y de sus procedimientos pedagógicos), para encontrar lágrimas y cardenales *didácticos*, pues, antes de los filantropinistas y optimistas rusionianos, á nadie le había pasado por las mientes que se pudiera educar á los niños, sin vapulearlos, más ó menos, conforme á la dureza de su condición.

Con todo eso, no hay porqué negar que, en tiempos antiguos, se abusó de este método *contundente*, no sólo para corregir los caracteres aviesos, sino para despertar la atención y sacudir la pereza en el estudio; por donde se dijo, que *la letra con sangre entra*. Pero no es menos extremada la opinión y práctica de algunos modernos, que rechazan en absoluto el uso de los castigos corporales, ó se glorían (como algunos padres de poco caletre) de no haber tocado jamás á sus hijos en el pelo de la ropa. Los tales hijos suelen ser argumento viviente de las deficiencias de dicho sistema.

En tan delicada materia, no queremos ha-



blar por cuenta propia (¡para que nadie nos tache de *medioevales!*), sino más bien acudir á Alemania, donde no sólo no se da todavía por resuelta la cuestión de los castigos corporales, sino que la mayor parte de los pedagogos los admiten aún en teoría, y la casi totalidad los practican en la enseñanza. En Alemania, dice Matthias, ha ido entrando desde la guerra contra Napoleón, la máxima que, hay que *limitar prudentemente* el castigo corporal, como expuesto á embotar el sentimiento del honor; y desde entonces se han dado en Prusia muchas disposiciones para influir en este sentido. *Con todo eso, son aún muy diferentes las opiniones* sobre la aplicación de castigos corporales, y *asimismo la práctica*. En algunas partes se desecha del todo el empleo del palo; en otras se esgrime valientemente, á pesar de las guerras napoleónicas.

Lo más curioso es que, en Sajonia se hacen cruces de que los prusianos usen aún *el palo*; pero ellos emplean *los cachetes* á discreción; mientras en Prusia se prohíben legalmente los cachetes (y todo golpe en la cabeza), pero se usa el palo, sin el menor empacho de lo que dirán *las naciones extranjeras*. El sajón Ricardo Richter se maravilla de que Matthias, admita todavía el uso de la férula y el azote; pero Matthias, que es prusiano, ridiculiza los requisitos que se exigen en Sajonia para la administración de los cachetes, los cuales, se dice, hanse de dar con tal precisión, que no se toque en la oreja ni en la boca (bofetadas), sino sólo en la parte blanda de la mejilla. “Defienda quien quiera este arte, dice; nosotros (los prusianos) damos la preferencia á aquellas partes *blandas* del cuerpo, que se apropian mejor para los azotes, por no residir en ellas las nobles manifestaciones del espíritu.” (Más pulcramente dicho, ¡no puede ser!)

Los que no cesan de exhortarnos á que nos *européizemos*, tal vez quedarán algo confusos al ver, cómo se discurre en el *cerebro de Europa*, sobre un tema que aquí se da por resuelto hace mucho tiempo. Con todo eso, creemos que en esta materia (como en muchas otras) los alemanes conservan todavía más que nosotros de la barbarie

atávica, y no deben ser tomados por modelo, sino para *desengaño* contra las *cultísimas* blanduras de algunos ideólogos en asuntos de educación. Mas ya que dejemos asentado, que *no está excluído* el uso de los golpes, de la moderna Pedagogía, menester es que digamos, con qué limitaciones hayan de emplearse.

Y en primer lugar, es muy oportuna la observación de Matthias: que la administración de estos castigos pertenece á *los padres*, más que á otros educadores; y ya que no siempre estén á mano *los padres* para administrarlos, sea en todo caso el ejecutor, persona diferente del que prescribe los golpes, y á ser posible, distinta de las que se dedican á la educación.

Debe ser persona diferente el que ejecuta, del que condena; porque es fácil que éste se halle con los nervios sobradamente excitados, para moderar los golpes conforme á la ley de la fría razón. Así estaba prescrito en el *Ratio studiorum* de los jesuitas, y así se practica todavía en los colegios ingleses, donde *florece* el uso de la palmeta. El maestro receta los palmetazos y el *corrector* los administra. Por las leyes inglesas de las colonias, ha de ser el Director del establecimiento el ejecutor de las sentencias: cosa que nos parece de gravísimo inconveniente; pues el Director debiera ser el educador por excelencia, y la ejecución de estos castigos corporales le quita mucho de la dignidad que necesita para influir en el orden moral.

Lo que en ningún caso puede aprobarse es, que el maestro *airado* aplique el castigo corporal *de súbito*; pues en esto hay gran peligro de exceso y aun de lamentables complicaciones. Es buen consejo el que da Matthias al maestro que no tiene corrector: que no tenga el azote *á mano*, sino *encerrado bajo llave*, para que la operación de abrir el armario y sacar el azote, le dé lugar para serenar el enojo.

Además, el uso del castigo corporal (como no sea levisimo, para despertar la atención perezosa) ha de ser muy raro. Si se prodiga, el cuerpo de los niños se acostumbra á él, y en su ánimo se embota el sentimiento del

honor, que ha de ser quien más sufra en tales castigos, para que tengan eficacia educativa. Pensar que *las palizas* tengan fuerza para *formar el carácter*, es una aberración, ya se considere especulativamente, ya se atienda á las enseñanzas de la práctica. No es pequeño argumento, el que los hombres que en su niñez fueron muy apaleados (como Lutero), llegados á educadores, se pronunciaron contra el sistema de golpes, ó recomendaron en él mucha parsimonia. Por el contrario, se advierte que los que más entusiasmo muestran por este remedio, son los que no lo experimentaron en su educación propia (Matthias).

Hay padres que abusan de su potestad, cargando de palo á sus hijos; pero en esto sólo manifiestan su falta de amor y de propio señorío sobre sus pasiones iracundas. En un maestro este exceso sería aún menos tolerable, y en el estado actual de las costumbres y de las leyes, no dejaría de acarrearle algún serio contratiempo, como ya muchas veces ha sucedido.

Pero, después de abominar de *la brutalidad* (que no puede ser agente de formación de un carácter moral), no hemos de condenar con menos energía *la afeminada blandura*, por mejor decir, *la egoísta mollicie* de aquellos que, por no dar á sus hijos unos cuantos cachetes á tiempo, dejan desarrollarse en ellos las malas inclinaciones, que han de labrar la infelicidad suya, y por ventura de muchos otros. Se dice del rey Federico Guillermo IV de Prusia, que miró toda su vida con reverencia cierto árbol, bajo cuya sombra había recibido de su educador algunos cachetes bien merecidos. Y aun en la misma disciplina escolar, se evitarían á veces largos enojos, castigos prolijos, y tal vez la definitiva exclusión de un alumno, si á tiempo se hubiera quebrantado su pertinacia caprichosa, con un par de cachetes, dados con todo aquel arte que exigen en Sajonia.

Después de haber formado el *catálogo* de los castigos de que puede disponer el educador, hay que insistir en dos condiciones necesarias para que resulten en efecto educativos: *la estricta justicia* en las sentencias,

y *la piedad paternal* en la ejecución de ellas.

Los niños poseen en grado superlativo el sentimiento de lo justo, y así como llevan con paciencia el castigo que merecen, se sublevan como contra una tiranía insufrible (como lo es en efecto), contra el abuso de fuerza de las personas mayores que los castigan sin razón, ó sin guardar para todos y en todas ocasiones las mismas reglas. Para la eficacia de los castigos aprovecha por este motivo grandemente, dejar pasar el tiempo necesario para que, aquietado el hervor de la pasión, el niño reconozca la culpa cometida, y acepte el castigo con verdadero arrepentimiento, y con sentimiento de que sufre *la sanción* correspondiente á su propia conducta. También contribuye á hacerle sentir, el aplicarle el castigo con muestra de sentimiento por haberlo de hacer, *en virtud de una ley superior* á la voluntad del maestro. El castigo que se aplica con tristeza, infunde afecto de contrición. Pero si se echa de ver en el educador algo del gozo de quien se venga, envenena con esto el medio de disciplinar, y cría en el niño deseos de venganza.

Además, nunca perderá el educador, y muchas veces ganará mucho, con templar la ejecución de las penas con *la misericordia*. Los santos dicen que, aun en el infierno, brilla la misericordia de Dios, en no atormentar á los condenados todo lo que sus culpas merecían; y eso que allí no se espera ya, ni es posible, arrepentimiento ni enmienda. Cuánto más ha de mostrarse piadoso el maestro, que castiga, no puramente *para vindicar el orden moral quebrantado*, como se hace en las penas civiles de los delitos, sino para enderezar la voluntad torcida, y sanar la enferma, del educando. Es, pues, de grande utilidad, perdonar alguna parte de la penitencia, luego que el penitenciado muestra arrepentirse de su falta, ó siquiera cumple la pena con exacción y puntualidad. El perdón parcial, que entonces se le concede, tiene un carácter de *premio* y cambia la tesitura de la voluntad y la relación entre el maestro y el discípulo, cuyo espíritu se levanta sobre el efecto depresivo del castigo,

y acomete una nueva ascensión en el camino de la moralidad. Los maestros de espíritu mezquino, no aciertan á aprovechar los grandes bienes que ofrece esta *facultad regia y paternal de indultar* al penado y suavizar la pena. Pero los buenos educadores la utilizan, para entablar con el educando una saludable porfía de generosidad. Si esta llega á excitarse, está ganada la partida de la educación.

1635. **Ruiz Amado**, Ramón

La Iglesia y la libertad de Enseñanza por el P. — de la Compañía de Jesús. Adorno de imprenta.

Madrid. Establecimiento tipográfico «Sucesores de Rivadeneyra». Impresores de la Real Casa.

1907

iv + 136 págs. — Port. — V. en b. — Prólogo, III-IV.—Texto, 1-133.—Epílogo, 134-135.—V. en b.

4.º

Biblioteca Nacional.

Del objeto y fin de este opúsculo dan cabal idea el prólogo y epílogo, que dicen así:

PRÓLOGO

Toda la historia de la *enseñanza cristiana*, en su sentido más amplio, se puede comprender en tres fases ó períodos: el de la *enseñanza eclesiástica*, que abraza desde los principios de la *escuela cristiana*, en las enseñanzas catequísticas del siglo III, hasta el nacimiento de los *Estudios generales* á fines del siglo XI ó principios del XII; el de las *universidades medioevales*, cuya vida se extiende hasta la secularización de los estudios, que no se verifica en los países católicos hasta fines del siglo XVIII ó principios del XIX; y el que podemos llamar *moderno*, que arranca desde dicha secularización y ha de extenderse todo lo que Dios permita.

Cada una de estas tres etapas presenta un carácter bien definido: la primera, el carácter monacal ó eclesiástico; la tercera, el ya indicado de la secularización de los estudios, divorciados de la Iglesia que los había criado en su seno: la segunda el de la *alianza harmónica* entre ambos elementos, eclesiástico y civil, en el *fomento y tutela* de la enseñanza. En el primer período enseñaba la Iglesia *sola*, por la sencilla razón de que no había otros que supieran ó pudieran enseñar; en el segundo se consideró la enseñanza como *incumbencia mixta*, en que podían intervenir de acuerdo la Iglesia y el Municipio ó el Estado; en el tercero, el *Estado moderno*, laico, ated, *excluye* á la Iglesia, en forma más ó menos brutal, pero siempre injustísima, de la dirección pública de la enseñanza, hasta llegar al extremo de negarle el *derecho de enseñar*.

Y esta injusticia pretende perpetrarla el Estado moderno en nombre de la *libertad*. Al contrario de la *Iglesia*, que *nunca*, aun en los tiempos de su *monopolio de hecho*, *ha tratado de negar ó cercenar esta libertad de enseñar y aprender*, á quienquiera que posea la ciencia ó la apetezca. Demostrar esta tesis es el objeto del presente opúsculo, que pretende llenar el vacío de un trabajo especial, en que se reúnan los datos dispersos en las fuentes históricas y en obras de otro género, acerca de la acción de la Iglesia en la enseñanza, en los siglos que preceden al nacimiento de las universidades. La época de éstas ha sido recientemente objeto de profundos estudios, principalmente de la *Entstehung der Universitaeten des Mittelalters*, obra que ha dejado incompleta, prematuramente arrebatado á la vida, el eruditísimo dominico P. Deniffe, y *The Universities of Europe in the middle ages*, del protestante Rashdall.

Al contrario, hay una falta deplorable de estudios acerca de la época que abraza el presente opúsculo, el cual ofrecemos sin pretensiones ningunas de investigación, como sencillo ramillete de noticias recogidas en no pequeño número de libros y documentos impresos, las cuales estimamos

podrán servir para gloria de nuestra Madre la Iglesia católica, á quien consagramos, con ardiente cariño filial, los afectos de nuestro corazón y los trabajos de nuestra pluma.

Madrid, Fiesta de los Santos Apóstoles Pedro y Pablo de 1907.

EPÍLOGO

Pero después de esta navegación, más larga por las escalas que la han interrumpido, que por el trayecto recorrido en ella, ya es razón que volvamos los ojos al punto este trabajo en 1903, cuando algunos *ignorantes de la historia ó pervertidores del dulce nombre de libertad* se atrevían á afirmar, que la Iglesia y los católicos *aparecían ahora* (como si no lo hubiera sido siempre) *convertidos* en partidarios de la *libertad de enseñanza*. Todo lo contrario queda palmariamente demostrado con nuestro estudio, que ha sido tan *objetivo*, que el lector ha tenido larga ocasión de olvidarse en él, del fin por que lo habíamos emprendido.

Desde el siglo III, en que la Iglesia se vió necesitada á abrir escuelas para atender á la formación intelectual de la juventud, hasta el día en que el Estado se presentó á compartir con ella el cuidado de los estudios, en la creación de las universidades; la Iglesia enseñó, fomentó las letras y las ciencias en la medida que lo sufría la barbarie de los siglos medios; proveyó á la sociedad y á los soberanos, de maestros salidos de sus monásticas escuelas, sin que ocurriera *reservarse de derecho* el monopolio que venía ejerciendo *de hecho*, por la total ausencia de competidores.

Hay más, como indicábamos al principio de nuestro estudio y se puede haber observado en todo él; *ni siquiera* fué al *Autoridad eclesiástica*, ó, por lo menos, su *Autoridad central*, quien dirigió los trabajos científicos y docentes del clero regular y secular; antes se dió á todos, clérigos y legos, monjes y sacerdotes, la *más completa libertad de enseñar* (dentro siempre de la ortodoxia de la doctrina teológica), y á su vez se dispensó á los discípulos la *más absoluta*

libertad de aprender cuándo, dónde ó de quienes querían ó podían.

Lo que hizo la Iglesia (y en lo que debía el Estado moderno imitar sus ejemplos) fué *proteger, fomentar, alentar* la enseñanza en todas sus manifestaciones: las letras humanas, la Filosofía, la Teología, las Artes bellas é industriales, todo lo que podía servir para la elevación del espíritu y utilidad de la existencia humana.

La Iglesia, poseedora exclusiva de la enseñanza durante *ocho siglos* (IV á XII), no opuso resistencia alguna al establecimiento de los estudios seculares, tan luego como tuvieron fuerzas para manifestarse en las escuelas municipales y libres; antes los protegió y se puso al lado del Estado naciente, para cooperar con él en la formación de aquellos grandes organismos y fuentes de cultura europea, que se llamaron *Estudios generales* y más tarde *Universidades*.

El autor consigue su objeto y realiza su propósito estudiando con abundancia de datos y excelente criterio la escuela cristiana, la libre concurrencia pedagógica en el siglo IV, el sentido pedagógico de los Santos Padres y el de la educación clásica, la Pedagogía monástica, los estudios monásticos en Occidente, la enseñanza monástica en España, la restauración de los estudios bajo el imperio de Carlomagno y el oscurantismo medioeval.

Trátase, como se ve por este índice de asuntos, de un boceto de Historia de la Pedagogía de parte de la Edad Antigua y de la Edad Media que gira alrededor de la Iglesia para demostrar los inmensos beneficios que á esta institución divina debe la civilización de la humanidad.

1636. **Ruiz Amado**, Ramón.

La leyenda de El Estado Enseñante Apuntes histórico-críticos, por el P. — de la Compañía de Jesús. (Con las licencias necesarias).



Tortosa. Imprenta Foguet.

1903

2 hs. + 224 págs. = Port.—Es propiedad.—Indice.—V. en b.—Introducción, 1-6.—Texto, 7-221.—[Licencia eclesiástica.]—Indice (1), 223-224.

8.º

Biblioteca Nacional.

Dos partes principales contiene esta obra: la primera trata del desarrollo histórico de la idea del Estado docente, y la segunda del valor de los principios en que se funda.

Esta obra es un tratado de Política pedagógica encaminado á poner de relieve los daños del monopolio docente del Estado y á demostrar los beneficios de la libertad de enseñanza, en naciones donde, como en España, se halla reconocido el principio en la Constitución de la monarquía.

El opúsculo reseñado contiene abundancia de datos sobre el asunto á que se refiere.

El P. Ruiz Amado ataca en esta obra, á veces con algún apasionamiento en las apreciaciones, el monopolio de la enseñanza por el Estado.

1637. [**Ruiz Amado**, Ramón]

Semi-verdades acerca de La enseñanza en España. Espiguelo en el *Diario de Sesiones* del Senado (Abril de 1902) por Raimundo Carbonel, Director en Derecho y Licenciado en Filosofía y Letras. (Con aprobación de la Autoridad Eclesiástica).

Barcelona. S. i.

1902

98 págs. = Port.—V. en b.—Al que leyere, 3-5.—V. en b.—Texto, 7-96.—Indice.—V. en b.

8.º

Con motivo de la discusión parlamen-

(1) Segunda vez.

taria á que la portada se refiere, el autor defiende una vez más sus razonadas opiniones sobre libertad de enseñanza.

1638. **Ruiz Fornells**, Enrique

La Educación Moral del Soldado por — primer teniente de infantería, ayudante profesor de la Academia del arma. Con un prólogo de D. Pedro A. Berenguer, capitán profesor de la misma Academia. Adorno de imprenta.

Toledo. Imprenta de la Viuda é hijos de Juan Peláez

1894

210 págs. + 1 h. = Port.—Es propiedad...—A quien leyere [3-6].—Primera parte.—Método educativo y preparación de los instructores.—V. en b.—Texto de la primera parte, 9-91.—V. en b.—Segunda parte.—Deberes morales y virtudes militares del soldado.—V. en b.—Texto de la segunda parte, 95-209.—Indice, una h.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1639. **Ruiz Fornells**, Enrique

La Educación Moral del Soldado por — capitán de Infantería exprofesor de la Academia del arma y de la general militar con un prólogo de D. Pedro A. Berenguer, comandante de Infantería profesor de la Escuela Superior de Guerra.—Texto para las Academias de Infantería y Caballería, según Real orden de 10 de Mayo de 1895. Tercera edición revisada y corregida.

Toledo. Imprenta y librería de la viuda é hijos de J. Peláez.

1899

210 págs. = Port.—Es propiedad del autor...—Real orden é Informe emitido por la Junta con-

sultiva de Guerra, III-VIII.—A quien leyere, IX-XIV.—Primera parte.—Método educativo y preparación de los instructores.—V. en b.—Texto de la primera parte, 17-93.—V. en b.—Segunda parte.—Deberes morales y virtudes del soldado.—V. en b.—Texto de la segunda parte, 97-208.—Índice, 209-210.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1640. **Ruiz Fornells, Enrique**

La Educación Moral del Soldado por ——— Capitán de Infantería ex-profesor de la Academia del arma y de la general militar con un prólogo de D. Pedro A. Berenguer, comandante de Infantería, profesor de la Escuela Superior de Guerra. Texto para las Academias de Infantería y Caballería, según Real orden de 10 de Mayo de 1895. Cuarta edición revisada y corregida.

Toledo. Imprenta, librería y encuadernación de Rafael Gómez-Menor.

1900

220 págs.—Port.—Es propiedad del autor...—Real orden é Informe emitido por la Junta Consultiva de Guerra, II-VII.—V. en b.—A quien leyere, IX-XIII.—V. en b.—Primera parte. Método educativo y preparación de instructores.—V. en b.—Texto de la primera parte, 17-99.—Segunda parte. Deberes morales y virtudes militares del soldado.—Texto de la segunda parte, 101-218.—Índice, 219-220.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Considerando que la educación moral es el origen de la fuerza para la guerra, divide el autor la obra en dos partes principales á saber:

«Método educativo y preparación de los instructores» y

«Deberes morales y virtudes militares del soldado».

En la primera parte (que ofrece más interés pedagógico que la segunda) trata el autor, entre otros puntos de menor interés, del método y de la conveniencia de que la moral militar se difunda en las escuelas civiles.

El Sr. Ruiz Fornells cita en la cubierta de la primera edición otra obra traducida por él de Mr. De Assey, que se titula *La Instrucción razonada en la Infantería*, que quizás no ha sido publicada.

1641. **Ruiz Fornells, Enrique**

La Instrucción en el Ejército por ———, capitán de Infantería, profesor de la Academia del Arma. Conferencia leída por su autor en el Centro del Ejército y de la Armada de Madrid la noche del 6 de Diciembre de 1902. Adorno de imprenta.

Toledo. Imprenta y librería de la Viuda é Hijos de J. Peláez.

1902

60 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-59.—Corrección.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1642. **Ruiz Gómez, J. Eugenio**

La educación y la moralización. Estudio, nuevas ideas y proyectos respecto á la organización y las grandes mejoras necesarias en la primera, y la organización de la segunda, por D. ———, Licenciado en Derecho civil y canónico, Jefe Superior honorario de Administración, etc. Pleca.

Madrid. Imprenta de Eustaquio Raso López.

1903

254 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propie-

dad del autor.—Prólogo, 5-17.—Texto, 18-250.—
Índice, 251-252.—Obras de Sociología, 253-254.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1643. **Ruiz Gómez, J. Eugenio**

La educación y la moralización. Estudio, nuevas ideas y proyectos respecto á la organización y las grandes mejoras necesarias en la primera y la organización de la segunda, por D. —, Licenciado en Derecho civil y canónico, Jefe superior honorario de Administración. etc. Pleca.

Madrid. Imprenta de Fortanet.

1904

254 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo, 5-17.—Texto, 18-250.—
Índice, 251-252.—Obras de Sociología, 253-254.

8.º m.

El autor fía el resultado respecto á educación en la eficacia de una ley orgáni-

ca de educación pública y de instrucción común ó primaria y una asociación protectora del mejoramiento de la educación pública y de las buenas costumbres.

1644. **Ruiz Ricote y Fernández, Marcelina**

Curso de 1888 á 1889. Discurso leído por D.^a — Profesora del Colegio nacional de sordo-mudos y ciegos en el acto público de la distribución de premios á los alumnos del mismo el día 3o de junio de 1889. Escudo nacional.

Madrid. Imprenta del Colegio nacional de sordo-mudos y ciegos 1889.

3o págs. = Port. — V. en b. — Texto, 3-29.—
V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este discurso tiene por objeto exponer el programa general de enseñanza de la Escuela. Es el primer discurso de profesoras que se leyó en dicho Colegio.

S

1645. **Sabiduría**

— Oficial. Periódico protector de la Instrucción pública.

Madrid. Imprenta de J. Espinosa y A. Lamas.

1905

4 págs. con dos cols.

Fol. m.

Se publicaba cuatro veces al mes.

1646. **Sáiz y Otero, Concepción**

Cartas... ¿Pedagógicas? (Ensayos de Psicología pedagógica) por — y Ur-

bano González Serrano con un prólogo de Adolfo Posada.

Madrid. Establecimiento tip. «Sucesores de Rivadeneyra».

1895

384 págs. = V. en b. — Port. — V. en b. — Prólogo, 5-61. — V. en b. — Texto, 63-377. — V. en b. — Índice, 379-583. — V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Estas *Cartas*, publicadas por primera vez en *La Escuela Moderna*, de Madrid, contienen un estudio de Psicología pedagógica, que refleja la diferencia de es-

estructura mental y de estilo literario de sus autores.

El siguiente extracto del índice da idea de la obra:

La atención como núcleo de toda actividad intelectual.—La curiosidad.—Las lecciones de cosas, su posible desnaturalización. — Tránsito de la curiosidad á la reflexión.

El nominalismo abstracto; divorcio posible entre la instrucción y la educación. La atención y el interés. Carácter de las lecciones de cosas.

La educación como una sugestión dinámica. El placer y el dolor, medios educativos.

¿Puede proscribirse por completo el dolor de la educación? La emulación. Energía tónica del dolor.

La simpatía, base de la educación, señaladamente de la moral.

Superioridad de la enseñanza intuitiva.

Importancia para la educación de fijar las inclinaciones del educando. Importancia de la idea de causa para la educación.

Dificultades que ofrece el problema de la educación nacional. Pedagogía de transición ó de actualidad. Principio general á que debe sujetarse la educación nacional.

La personalidad, la herencia y la espontaneidad como elementos fijos, y el medio y las circunstancias como variables.

La familia como factor de la educación. Idea general del carácter. Aspecto social y aun político del problema pedagógico.

Deficiencias de la educación oficial. Vicios de carácter.

La herencia y la espontaneidad como raíz del carácter y de la educación. La sugestión resorte de la educación.

El arte como medio para dar á la educación alcance colectivo. Medios para despertar el sentido artístico.

Nexo de la educación artística y la científica. La escuela, la familia y la sociedad.

Sinopsis histórica del estado de la Pedagogía nacional.

1647. **Sáiz Otero**, Concepción

¿Cómo utilizar los millones del *superávit*? Estudio presentado al concurso de *El Imparcial* en Marzo de 1905. Lema: Las enfermedades sociales, como las orgánicas, se curan gradualmente. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de los Sucesores de Hernando.

1905

32 págs.—Port. — V. en b. = Texto, 3-29.—V. en b.—H. en b.

8.º m.

1648. **Sáiz y Sánchez**, Josefa

Breves nociones de Pedagogía, Legislación escolar y Economía doméstica para uso de las aspirantes al título de maestra elemental de primera enseñanza por doña —, Regente de la Escuela práctica agregada á la Normal de Maestras de Toledo y Profesora de dichas asignaturas en el referido Establecimiento, y el licenciado D. Juan Francisco Sánchez Morate y Martínez, Profesor numerario por oposición de la Escuela Normal de Toledo... Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Hernando y C.ª

1899

126 págs.—Ant.—V. en b.—Port. — Es propiedad y pie de imprenta.—Advertencia.—V. en b.—Texto, 7-119. — Corrección. — Índice-programa, 121-126.

8.º m.

Biblioteca Nacional



1649. **Salcedo y Genistal**, Enrique

Estudio de Higiene pedagógica. Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887 á 1897, por el Dr. — Individuo correspondiente de las Reales Academias de Medicina de Madrid, Barcelona y Valencia de la Sociedad de Higiene &. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Ricardo Rojas.

1900

48 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Preliminar, 5-6.—Texto, 7-46.—Indice.—V. en b.

4.º

Estudia el autor en el opúsculo descrito las colonias escolares de vacaciones en España y los resultados obtenidos, físicos, intelectuales, morales y económicos, y resume la teoría en catorce conclusiones que se hallan en las páginas 44-46.

Este folleto contiene también datos históricos interesantes sobre las colonias escolares.

1650. [**Salcedo y Ruiz**, Angel]

La segunda enseñanza en España y fuera de España. Algunas consideraciones sobre los últimos decretos del Ministerio de Fomento por el *Apostolado de la Prensa*. Con licencia eclesiástica.

Madrid. Imprenta de Agustín Avrial.

1899

74 págs. + 3 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Al lector, 5-10.—Texto, 10-74.—Indice.—V. en b.—*La Lectura Dominical* y Biblioteca del *Apostolado de la Prensa*, 2 hs.

8.º m.

Es un estudio curioso é interesante sobre el asunto á que se refiere.

1651. **Saldaña**, Quintiliano

La Enseñanza. Lo que es. Lo que debe ser por — catedrático de la Universidad literaria de Sevilla. Adorno de imprenta.

Sevilla. Tip. de *El Correo de Andalucía*.

1909

34 págs.—Port.—V. en b.—El Autor al lector, III-VI.—Texto, 7-34.

8.º m.

1652. **Salignac de la Mothe-Fenelon**, [François]

Escuela de mugeres y educacion de niñas. Escrita en Frances por Mre. Fr. de Salignac de la Mothe-Fenelon, Arzobispo, Duque de Cambray, y traducida en castellano Por Don Martin del Valle, Presbytero. Adorno de imprenta con licencia. En

Madrid, en la Imprenta de D. Manuel Marrin. Año de

1770

174 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-172.—Tabla de los capítulos que se contienen en este libro, 173-174.

16.º m.

Biblioteca Nacional.

1653. [**Salignac de la Mothe-Fénélon**, François]

Tratado de la educacion de las Hijas: escrito en frances Por el Ilustrisimo Señor Don Francisco de Salignac de la Motte Fénélon, Arzobispo de Cambrai. Traducido en Español Por Remigio Asensio Presbytero. Adorno de imprenta. Con licencia. En

Madrid: En la Imprenta de la Viuda de Eliseo Sanchez. Año de

1769

4 hs. + 204 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Índice de los capítulos de este Tratado, 1 h.—Prólogo, 1 h.—Texto, 1-203.—V. en b.

16 m.

Biblioteca Nacional.

1654. [**Salignac de la Mothe-Fénélon**, François]

Tratado de la educación de las hijas, escrito en francés por el Ilmo. Señor Don Francisco Salignac de la Mothe Fenelon, Arzobispo de Cambray: Traducido en español por Don Remigio Asensio, Presbítero. Con licencia.

Madrid: Imprenta Real.

1804

3 hs. + 202 págs. = Port.—V. en b.—Prólogo, 1 h.—Índice, 1 h.—Texto, 1-202.

8.º

Escuela Normal Central de Maestros.

1655. [**Salignac de la Mothe-Fénélon**, François]

Tratado de la educación de las hijas, escrito en francés por el Ilustrísimo Señor Don Francisco de Salignac de la Mothe Fenelon, Arzobispo de Cambray. Traducido al castellano por Don Remigio Asensio. Pleca.

Burdeos. En la imprenta de D. Pedro Beaume.

1828

202 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Prólogo, i-ij.—Texto, 7-199.—V. en b.—Índice, 201-202.

16.º

Biblioteca provincial y universitaria de Barcelona.

1656. [**Salignac de la Mothe-Fénélon**, François] (1)

— La Educación de las Jóvenes. Traducción del francés por doña Luisa Repollés de Yus. Con licencia.

Barcelona. Fidel Giró, impresor.

1905

128 págs. = Ant.—Es propiedad .. y pie de imprenta.—Port.—Licencia eclesiástica.—Texto, 5-126.—Índice.—Gustavo Gili, editor (2).

8.º m.

Este opúsculo, por el nombre ilustre del autor y además por el asunto (tratado en época en que aún no se conocía la palabra feminismo), es de lectura indispensable para todo el que desee estudiar el problema de la educación de la mujer.

Ha sido traducido á varios idiomas, y de su doctrina se hacen frecuentes referencias en otras obras de Pedagogía, especialmente las que tratan de la educación de las niñas.

Del contenido de esta obra interesante da idea el índice, que dice así:

Capítulo I. Importancia de la educación de las jóvenes.

Cap. II. Inconvenientes de la educación común.

Cap. III. Primeros fundamentos de la educación.

Cap. IV. Peligro de la imitación.

Cap. V. Instrucciones indirectas: no hay que apurar á los niños.

Cap. VI. Del empleo de cuentos para los niños.

(1) En cuatro traducciones castellanas de *L'Education des filles* aparecen frecuentemente escritos los apellidos del autor de esta manera: Salignac de la Motte Fenelon, pero en la portada de la edición de *L'Education des filles* dice así: Salignac de la Mothe-Fénélon.

El catálogo de la Biblioteca del Museo Pedagógico de París dice también Salignac de la Mothe Fénélon.

(2) Anuncio de algunas obras publicadas por este editor.

Cap. VII. Manera de inculcar en el espíritu de los niños los primeros principios de la Religión.

Cap. VIII. Enseñanza del decálogo, de los sacramentos y de la oración.

Cap. IX. Advertencias acerca de varios defectos de las jóvenes.

Cap. X. Vanidad de la belleza y los adornos.

Cap. XI. Deberes de la mujer.

Cap. XII. Deberes de la mujer (*continuación*).

Cap. XIII. Las ayas.

Consejos á una señora ilustre acerca de la educación de su hija.

Los ejemplares de las traducciones castellanas más antiguas de esta obra clásica de la Pedagogía francesa iban ya escaseando; pero la publicación á que este artículo bibliográfico se refiere, ha facilitado en extremo su estudio y su consulta, hasta el punto de ahorrar en estas páginas su transcripción íntegra que justificaría el mérito de esta interesantísima monografía.

De todas suertes, como en las hermosas páginas de Fenelón hay enseñanzas para todos los tiempos, se transcriben aquí los capítulos de *La Educación de las jóvenes*, que contienen las partes más interesantes de la obra.

CAPÍTULO PRIMERO

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES

La educación de las jóvenes es la materia menos atendida entre nosotros, y abandonada con más frecuencia á la rutina y al capricho de las madres, que suponen que el bello sexo no tiene necesidad de gran número de conocimientos.

Como negocio de especialísima importancia en sus relaciones con el bien público, es considerada la educación de los jóvenes, y aunque en ella no haya menos lunares que en la de las niñas, á lo menos existe la persuasión de que, para lograr éxito, son necesarias grandes luces. Los que se creen más

aptos han dado no pocas reglas en materia de tal importancia. ¡Cuántos maestros! ¡cuántos colegios! ¡cuánto se ha gastado en libros, en investigaciones y observaciones de la ciencia en los diferentes métodos para enseñar idiomas, y en la elección de profesores! Sin embargo, en toda esa serie de preparativos hállase más apariencia que solidez; pero, hay que decirlo, indican la elevada idea que se tiene formada de la educación de los niños. Las niñas, se dice, no tienen necesidad de ser sabias, haciéndolas vanas y pretenciosas la curiosidad: basta con que sepan en su día gobernar la casa y obedecer á los maridos sin argumentar; harto nos enseña la experiencia de multitud de mujeres que han llegado al ridículo con su ciencia. Y con esto se cree tener derecho para abandonar ciegamente á las jóvenes á la dirección de madres ignorantes é indiscretas.

Es cierto que es de temer la formación de sabias ridículas. Generalmente es más apocado, pero más aficionado á saber, el espíritu de la mujer que el del hombre, no siendo por lo tanto conveniente dedicarlas á estudios con que pudieran infatuarse. No deben intervenir en la gobernación del Estado, ni hacer la guerra, ni entrar en el ministerio de las cosas santas, y del mismo modo pueden prescindir de ciertos conocimientos extensos en la política, en la milicia, en la jurisprudencia, en la filosofía y en la teología. No son propias de ellas la mayor parte de las artes mecánicas, teniendo disposición nada más que para ejercicios moderados. Su cuerpo y su espíritu están dotados de menos fortaleza y robustez que los del hombre, pero, en compensación, halas dotado la naturaleza de más habilidad, curiosidad y economía para atender tranquilamente á los ejercicios de la casa.

Pero ¿cuáles son las consecuencias de la natural debilidad de la mujer? ¿Es débil? por lo mismo, hay que fortalecerla. No sólo tienen deberes que cumplir; tienen obligaciones que constituyen el fundamento de toda la vida humana. Ellas son las que arruinan y sostienen las casas, las que atienden á los pormenores más insignificantes de la vida

doméstica, y por consiguiente dan la solución á cuanto más inmediatamente se refiere al género humano, teniendo por lo mismo parte muy principal en las buenas y malas costumbres de casi todo el mundo. La mujer discreta, laboriosa y empapada en la religión, es el alma de la familia entera, concertándolo todo, lo mismo para lo temporal que para lo eterno. Y si las mujeres no ayudan en la ejecución, no pueden los hombres consolidar ningún bien efectivo con sus deliberaciones, aunque aparezcan públicamente con toda la autoridad.

No es un fantasma el mundo; es la reunión de todas las familias, y ¿quién podrá dirigir las con más exquisito cuidado que las mujeres que, además de la autoridad natural y la continua asistencia á los quehaceres domésticos, tienen la ventaja de haber nacido diligentes, prolijas, ingeniosas, insinuantes y persuasivas? Y si la sociedad más íntima que existe, el matrimonio, se convierte en sinsabor continuo, ¿pueden los hombres esperar para sí mismos algo de halagüeño en la vida? Y si las madres malean á los hijos desde los años primeros, ¿qué serán esos hijos que en lo por venir han de formar el género humano?

He ahí, pues, la ocupación de la mujer, de tanta importancia para la sociedad como la del hombre, puesto que tiene á su cargo el gobierno y la dirección de la casa, la felicidad y el bienestar del marido y la buena educación de los hijos. Añádase que la virtud no es menos propia de la mujer que del hombre. Y sin hablar del bien y del mal que pueden causar al público, son la mitad del género humano, redimidas con la sangre de Jesucristo, y destinadas para la vida eterna.

En fin, además del bien que hace la mujer cuando ha recibido educación esmerada, no hay que olvidar el mal que causa en el mundo, cuando le falta aquella educación capaz de inspirarle la virtud. Es cierto y seguro que la mala educación de la mujer es causa de mayores males que la del hombre, ya que los desórdenes de los hombres tienen con frecuencia su origen en la mala educación que han recibido de sus madres y en las pasiones

que más adelante les han inspirado otras mujeres.

¡Qué de intrigas nos ofrece la historia! ¡Qué trastornos en las leyes y en las costumbres! ¡Qué guerras tan sangrientas! ¡Qué novedades contra la religión! ¡Qué revoluciones en los Estados! Y todo por el desorden en las costumbres de la mujer. Es fehaciente prueba de la importancia que tiene la buena educación de la mujer.

Vamos á estudiar los medios para conseguirla.

CAPITULO II

INCONVENIENTES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

La ignorancia de la joven lleva el fastidio á su espíritu, no encontrando obra buena en que pueda ocuparse. Llegada á cierta edad, sin haberse dedicado á nada sólido, no tiene ni gusto ni preferencia por nada, pareciéndole triste todo lo serio, y pesado todo lo que exige atención sostenida; la inclinación á los placeres, que tan potente se manifiesta en la juventud; el ejemplo de las de su misma edad que viven en fiestas y diversiones, todo se aúna para presentarle de color negro la vida metódica y laboriosa. En esa primera edad fáltanle autoridad y experiencia para la dirección de un oficio cualquiera en la casa de sus padres; ni siquiera tiene conciencia de la importancia que lleva consigo la atención, si no ha tenido una madre que ha tomado á su cargo enseñarle el estudio de todos los detalles. Si pertenece á una familia distinguida, se creará exenta del trabajo manual, á lo más se ocupará alguna hora, porque se ha dicho, sin saber por qué, que el trabajo honra á la mujer; pero no pasará de ser un paréntesis, no acostumbrándose jamás á trabajos continuados.

¿Qué hará en estado semejante? La molesta y exaspera la presencia de la madre que la observa y reprende, y que cree educarla bien, siendo con ella inexorable, obligándola á aguantar sus genialidades, apareciendo seria en su presencia, y siempre en zozobra por las cosas de la familia. En derredor suyo vaga la adulación de otras muje-

res que trabajan por ganársela con rastreras y peligrosas contemplaciones, acomodándose á todos sus antojos, y hablándola de cuanto puede producirle hastío del bien. Ocupación de almas apocadas y regla enemiga de toda clase de placeres parécele la piedad. ¿En qué podrá entretenerse? en ninguna cosa útil; semejante desidia conviértese en hábito de que jamás se ha de poder ver libre.

Fórmase entre tanto el gran vacío que nada sólido podrá llenar jamás, ocupándolo únicamente las frivolidades. En semejantes ocios hácese la joven víctima de la pereza, por la consunción del alma, é inagotable manantial de hastío. Acostúmbrase á dormir una tercera parte más del tiempo necesario para conservar perfecta salud, no sirviendo ese prolongado sueño sino para enervarla y hacerla más delicada, más expuesta á la rebelión de los sentidos; mientras que un sueño mediano, seguido de moderado ejercicio, pone á la gente alegre, vigorosa, robusta, lo que constituye, á no dudarlo, la perfección verdadera del cuerpo, omitiendo cuanto pudiera decirse de las ventajas que en ello encuentra el espíritu. Esa molicie, esa ociosidad, unidas á la ignorancia, dan origen á cierta especie de funesta propensión á las diversiones y espectáculos, excitando al mismo tiempo indiscreta é insaciable curiosidad.

Generalmente no pecan de curiosas las personas instruídas y ocupadas en cosas serias; lo que saben es origen de desprecio hacia mucho de lo que ignoran, y es causa también de que adivinen y perciban la inutilidad y el ridículo de la mayor parte de las cosas que se afanan por aprender los espíritus apocados que nada saben y nada tienen que averiguar.

Por el contrario, la joven poco instruída y desidiosa tiene la imaginación siempre vagabunda, y efecto de la falta de alimento sólido, conviértese su curiosidad en deseo por los objetos vanos y peligrosos. La que tiene talento se convierte con frecuencia en pretenciosa, leyendo cuanto puede dar pábulo á la vanidad, apasionándose por la novela, por el drama, por las historias de aventuras qui-

méricas en las que se mezcla el amor profano; se hace su espíritu visionario, acostumbándose al lenguaje pomposo del héroe de la novela. Inutilízase hasta para la vida mundana, porque todos aquellos hermosos sentimientos vagos, todas aquellas pasiones generosas, todas aquellas aventuras inventadas por el novelista para cautivar al lector, no tienen nada que ver con los motivos verdaderos que mueven á obrar en el mundo y que dan solución á nuestros asuntos, ni tampoco con las contrariedades que nos salen al paso en todas nuestras empresas.

Una pobre joven, presa de las ternuras y encantos que la han seducido en las lecturas, se maravilla cuando no encuentra en el mundo personajes reales que se parezcan á sus héroes. Querría vivir como esas princesas imaginarias que aparecen en las novelas siempre encantadoras, siempre adoradas, siempre superiores á todas las necesidades. ¡Qué desencanto tener que descender desde las alturas del heroísmo hasta los insignificantes detalles del gobierno de la casa!

Más lejos aún llevan algunas la curiosidad, entregándose á discusiones religiosas, aunque sean verdaderamente incapaces. Pero las que no cuentan con bastante desparpajo para esta clase de novelorías, tienen otras que les conviene mejor. Con todo anhelo ambicionan saber lo que se cuenta, lo que se hace, una canción, una noticia, una intriga, recibir una carta, leer las que reciben otras; quieren que se les diga todo, y se mueren por decirlo todo también; son vanas, y no es poco lo que obliga á hablar la vanidad; son insustanciales, y la insustancialidad les impide llegar á la reflexión que les inculcaría el silencio.

CAPITULO III

PRIMEROS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN

Muy útil es comenzar la educación de la mujer en sus primeros años para obviar semejantes dificultades. En esa primera edad en que se encomienda el cuidado de la niña á mujeres indiscretas y muchas veces desordenadas, se graban más profundamente las

impresiones, que deciden después del resto de la vida.

Puede disponerse á una niña para ser instruída antes que haya aprendido á hablar enteramente. Acaso se creerá que voy demasiado lejos; pero no hay más que considerar en qué se ocupa la niña que no habla todavía. Está aprendiendo una lengua que hablará muy pronto con más precisión que la que consiguen los sabios para expresarse en las lenguas muertas que en la edad madura han estudiado con trabajo tan considerable. Pero ¿qué es aprender una lengua? No es encomendar á la memoria una gran cantidad de palabras; es, como dice San Agustín (1), observar el sentido de cada una de esas palabras en particular. Entre sus gritos y sus juegos, dice, observa el niño cuál es el objeto representado por cada palabra, ya considerando los movimientos naturales de los cuerpos que tocan ó señalan los objetos de que se habla, ya movidos por la frecuente repetición de la misma palabra para designar idéntica cosa. Verdad es que el estado del cerebro de los niños les proporciona admirable facilidad para recibir la impresión de todas esas imágenes; pero ¡cuánta tensión del espíritu necesitan para distinguir las, y para aplicar cada una á su objeto!

No hay que olvidar tampoco que en esa edad las niñas se aproximan á los que las adulan y huyen de los que las sujetan; que saben muy bien gritar ó callarse para conseguir lo que desean, y que no están escasas de mañas y de celos. «Vi, dice San Agustín, una niña celosa: no sabía hablar aún, y ya miraba con semblante pálido y ojos irritados á otra niña que mamaba con ella.»

Téngase en cuenta que ya en esa edad conocen los niños más, mucho más de lo que se imagina ordinariamente; por lo tanto, con palabras que podemos acompañar de gritos y ademanes, nos será factible despertar en ellos la inclinación á estar con personas honradas y virtuosas mejor que con otras no convenientes hacia las cuales corren peligro de inclinarse; y podemos más todavía; con

la diferente expresión del rostro y con la diversa entonación de la voz, nos es posible representarles con horror las personas que han visto encolerizadas y de cualquiera otro modo descompuestas; y con entonación más suave y con semblante más sereno, representarles con admiración la prudencia ó moderación de que han sido testigos.

No quiero dar á estas cosas la importancia que no tienen; sin embargo, estas diferentes disposiciones son principio que no hay que despreciar, pues tiene la manera de preparar á los niños desde el principio consecuencias que insensiblemente facilitan la educación.

Y si se duda del poder que sobre el hombre ejercen esas primeras preocupaciones de la infancia, no hay más que tener presente, cómo está todavía vivo y cómo conmueve el recuerdo de lo que en la infancia despertó nuestra afición. Si en vez de inspirar temor á los niños con fantasmas y duendes que no hacen más que debilitar su tierno cerebro con sacudidas tan peligrosas; si en lugar de permitirles seguir todas las aprensiones de las nodrizas respecto de lo que han de amar ó huir; si se tuviera empeño en inspirarles siempre la idea agradable del bien y la espantosa idea del mal, semejante preparación les facilitaría muy mucho en lo porvenir la práctica de todas las virtudes. Por el contrario, se les hace tener miedo al sacerdote vestido de negro; no se les habla de la muerte sino para asustarlos; se les cuenta que en la noche se aparecen los muertos en figuras espantosas; y con todo esto sólo se consigue hacer almas tímidas y débiles, llevando á ellas la preocupación contra las mejores cosas.

Lo más útil en los primeros años es mirar mucho por la salud de los niños, tratar de que adquieran sangre sana con la acertada elección de los alimentos y con un régimen sencillo de vida; disponer su alimentación de modo que todos los días coman á las mismas horas poco más ó menos; que coman lo suficiente según sus necesidades; que no coman fuera de las horas, pues no conviene cargar el estómago cuando no se ha terminado todavía la digestión; que nada coman

(1) Confess., lib. I, cap. VIII, n.º 13.

picante ó salado para que no tomen más de lo necesario ni experimenten hastío por los alimentos que más convienen á la salud; y, en fin, que no se les sirvan muchas cosas diversas, porque la variedad de platos que se suceden unos en pos de otros hace que se conserve el apetito; cuando ya no hay verdadera necesidad de comer.

Y es también importantísimo dejar que se robustezcan los órganos, no acelerando la instrucción; evitar cuanto puede excitar las pasiones; acostumbrar poco á poco al niño á privarse de las cosas á las cuales ha manifestado demasiada afición, para que jamás tenga ansiedad por conseguir lo que desea.

Por malos que nos parezcan los instintos de los niños, puede conseguirse de este modo que sean dóciles, pacientes, enérgicos, alegres y pacíficos, mientras que si se descuida esta primera edad, se hacen fogosos é inquietos para toda la vida, la sangre se enciende, se forman los hábitos, y el cuerpo tierno aún, y la edad que todavía no siente inclinación alguna, se venden al mal, formándose en ellos una especie de segundo pecado original, origen más tarde de millares de desórdenes.

Cuando son más crecidos, de modo que se halla ya en su desarrollo la razón, hay que cuidar de que cuanto se les diga sirva para hacerles amar la verdad y para inspirarles desprecio por toda ficción. Jamás emplearemos la mentira para apaciguarlos ó para persuadirlos á lo que nos proponemos: se les enseña así la astucia que jamás olvidarán; hay, pues, que guiarlos con la razón en cuanto sea posible.

Pero estudiemos más de cerca el estado de los niños, para conocer todos los pormenores de lo que les conviene. La substancia del cerebro está muy blanda, endureciéndose poco á poco cada día: en cuanto á su espíritu, nada sabe, todo es para él una novedad. Esa blandura del cerebro es causa de que todo quede en él fácilmente impreso, y con las sorpresas de la novedad aparecen extrañándose de todo y muy curiosos. Y es también cierto que esa blandura del cerebro, unida á un calor extraordinario, le comu-

nica fácil y continuo movimiento. De ahí nace esa agitación de los niños, los que no pueden fijar la atención en objeto alguno, ni estar quietos en ningún lugar.

Además, no sabiendo los niños pensar en nada, ni hacer nada por sí mismos, todo lo notan, pero hablan poco, si no se les acostumbra á hablar mucho; y en esto hay que andar con no poco miramiento. Con frecuencia hace presumidos á los niños el placer con que contemplamos su hermosura; los acostumbramos á atreverse á cuanto puede ocurrírseles, y á hablar de cosas que no conocen distintamente. De ahí les queda para toda la vida el hábito de formar juicios precipitados y de hablar de lo que no han podido conocer á fondo, formándoseles así pésimo sentido moral.

Y produce peor efecto todavía ese placer con que se contempla á los niños. Notan que se les mira con complacencia, que se observa lo que hacen, que se los escucha con gusto, acostumbrándoles con esto á creer que todo el mundo está pendiente de ellos.

En esa edad en que no escuchan sino aplausos y en que no se experimenta oposición alguna, se forjan ilusiones quiméricas que preparan para toda la vida infinitos desengaños. He conocido niños que estaban persuadidos de que se hablaba de ellos siempre que se hablaba en secreto en su presencia, porque habían notado que así se hacía frecuentemente: imaginábanse que todo lo suyo era extraordinario y sorprendente. Hay que estar en guardia con los niños, y no dejarles entender que nos ocupamos mucho en ellos; hay que mostrarles que no les guardamos tales consideraciones porque nos maravillemos de su talento, sino por cariño y por la necesidad de dirección en que se encuentran; hay que formarlos poco á poco aprovechando las ocasiones que se presenten naturalmente; y aunque nos sea posible adelantar el espíritu del niño sin apurarlo, no nos aventuremos, porque es mayor siempre el peligro de la vanidad y de la presunción, que el fruto de esas educaciones prematuras que hacen tanto ruido.

Contentémonos con seguir y ayudar á la

naturaleza. Los niños tienen pocos conocimientos, no conviene, pues, estimularlos á hablar; pero como todo lo ignoran, no les faltan preguntas que hacer, y las hacen en abundancia. Hay que contestarles con precisión, añadiendo algunos símiles sencillos para hacer más sensibles las luces que queremos comunicarles. Si forman juicios de algo sin conocerlo bien, hay que impedirles tales juicios con alguna nueva pregunta para que conozcan su deficiencia, sin turbarlos con aspereza. Hay que hacerles notar también, no con elogios vagos, sino con muestras ciertas de afecto, que son más dignos de recomendación, cuando dudan y cuando preguntan lo que no saben, que cuando resuelven por sí mismos. Es el mejor medio para llevar á su espíritu con mucha delicadeza la verdadera modestia, y un gran desdén por los altercados tan propios de jóvenes poco ilustrados.

Cuando se observa que ha progresado algún tanto la razón, conviene aprovechar esos adelantos para prevenirlos contra la presunción. Ya veis, les diremos, que ahora sois más razonables que en otro tiempo: dentro de un año veréis todavía muchas cosas á que no podéis alcanzar hoy. Si el año anterior hubierais pretendido razonar sobre cosas que tenéis hoy muy sabidas, y que desconocíais entonces, hubierais formado juicios erróneos. No hubierais obrado bien pretendiendo conocer lo que no estaba á vuestros alcances. Lo mismo sucede hoy con lo que todavía no conocéis: llegará un día en que podáis comprender perfectamente la imperfección de vuestros juicios. Entre tanto, seguid los consejos de los que juzgan como juzgaréis vosotros mismos, cuando lleguéis á su edad y á su experiencia.

La curiosidad de los niños es una inclinación de la naturaleza que precede en cierto modo á la instrucción: aprovechaos de ella. Por ejemplo: ven un molino en el campo, y tienen deseo de saber qué es: hay que darles á conocer el modo de disponer el alimento del hombre. Ven á los segadores: hay que explicarles lo que hacen, cómo se siembra el trigo y cómo se multiplica en la tierra. En

las ciudades, ven talleres en que se desarrollan las artes, y tiendas en que se venden diversos géneros, no hay que aparecer molesto por sus preguntas: son coyunturas favorables que os proporciona la naturaleza para facilitar la instrucción; manifestad que quedáis complacidos, y de este modo les enseñaréis insensiblemente cómo se obtiene todo lo que es útil al hombre, y en lo cual se ocupa el comercio. Poco á poco y sin estudio determinado, sabrán cómo se hace todo lo que puede satisfacer sus necesidades, y el precio verdadero de cada cosa, que es lo que constituye lo esencial de la economía. Semjantes conocimientos que nadie puede desdennar, porque no hay quien no tenga necesidad de que no se le engañe en sus gastos, son más particularmente necesarios á las niñas.

CAPITULO IX

ADVERTENCIAS ACERCA DE VARIOS DEFECTOS DE LAS JÓVENES

Vamos á tratar ahora del cuidado que debe tenerse con las juvenes para preservarlas de muchos defectos propios de su sexo. Se las educa en una molicie y en una timidez que las incapacita para la firmeza y el orden. Al principio hay exceso de afectación, después sobra de rutina, con temores poco fundados, gracias á las muchas lágrimas que derraman con tanta facilidad. Mucho puede servir para corregirlas no tener en cuenta esa afectación, ya que la vanidad tiene en ello no pequeña parte.

Deben reprimirse los afectos demasiado tiernos, los celos, los cumplimientos excesivos, las lisonjas y las prontitudes. Todo esto las pierde, acostubrándolas á encontrar demasiado árido y austero todo lo que es grave y serio. Se las ha de enseñar á hablar con brevedad y precisión. El talento está en saber cercenar todo discurso inútil y en decir mucho en pocas palabras, cuando es tan propio de la mujer emplear muchas palabras para decir muy poco. Toman por talento la facilidad en la expresion y la vivacidad de la imaginación; jamás escogen entre sus pensamientos, ni ordenan de ninguna



manera lo que han de explicar; se apasionan casi por todo lo que dicen, y la pasión hace hablar mucho. Entre tanto, no hay que esperar maravillas de ninguna mujer, si no se la obliga á reflexionar algo, examinando los pensamientos, explicándolos brevemente y sabiendo callar después.

Hay otra cosa que contribuye mucho á los largos discursos de las mujeres: son solapadas por naturaleza, sirviéndose de grandes rodeos para llegar al objeto. Son muy aficionadas al disimulo, y, ¿cómo no lo han de ser, si no conocen mejor prudencia, y es lo primero que les ha enseñado el ejemplo? Tienen temperamento flexible para representar fácilmente toda clase de papeles; nada les cuestan las lágrimas, son vivas sus pasiones y limitados sus conocimientos. De ahí que se aprovechan de todo para tener éxito, pareciéndoles buenos los medios que no podrían utilizar espíritus rectos. No discurren mucho para examinar si es conveniente desear algo, pero tienen bastante habilidad para obtenerlo.

Añadid su timidez y la no escasez de falsa vergüenza, en lo cual tienen abundante manantial de disimulo. El mejor medio para prevenir semejante mal, es no darles ocasión de tener necesidad de la ficción, acostumbrándolas á manifestar ingenuamente su inclinación á las cosas que se les permiten. Dadles libertad para que manifiesten el disgusto que tienen; no les impongáis la obligación de inclinarse á ciertas personas y á ciertos libros que no pueden agradecerles.

Hay casos en que satisfecha la madre con el director que tiene, se manifiesta contrariada con su hija, hasta que consigue que la hija se someta á la misma dirección, cede la hija por complacerle, pero contra su gusto. Sobre todo, que jamás sospeche que desáis imponerle la vocación religiosa: tal pensamiento les quita toda la confianza en sus padres, persuadiéndolas de que no se las quiere, conmoviendo su espíritu y obligándolas á representar un papel forzado durante muchos años. Cuando han llegado á ser suficientemente desgraciadas para disfrazar sus sentimientos, el único medio de desengañar-

las es instruir las sólidamente en las máximas de la verdadera prudencia, así como la manera de inspirarlas aversión á las lecturas frívolas y á las novelas, es aficionarlas á las historias útiles y agradables. Si no les comunicáis una curiosidad razonable, la adquirirán desordenada, y del mismo modo, si no formáis su espíritu según la verdadera prudencia, optarán por la falsa, que es el disimulo.

Servíos del ejemplo para convencerla de que, sin mentir, puede ser discreta, precavida, hábil para elegir los medios legítimos de triunfar. Decidles: La principal prudencia está en hablar poco, en desconfiar de sí misma más que de los demás, y no en esperar falsos discursos y andar entre chismes y enredos. La rectitud y la probidad, reconocidas por todos, les granjearán más confianza y aprecio, y, á la larga, mayores ventajas, aun temporales, que los enredos ingeniosos. ¡Cuánto se distingue la mujer con esta juiciosa probidad, haciéndose digna de las más altas consideraciones!

Añadid también, que lo que busca la astucia es bajo y despreciable, como que muchas veces es una bagatela que ni nombre merece, y otras es algo pernicioso. Cuando se quiere lo que se puede querer, se desea abiertamente, y se busca con moderación y de buen modo. ¿Qué puede haber de más grato y cómodo que ser sincero, siempre pacífico, constante, sin necesidad de inventar ni de temer? Los que disimulan viven en continua alarma, con remordimientos constantes, en inminente peligro y en la deplorable necesidad de encubrir una astucia con centenares del mismo género.

Presas de tan vergonzosas inquietudes, jamás evita el espíritu artificioso los inconvenientes de que quiere librarse; tarde ó temprano aparece tal cual es. Si sabe engañar al mundo con algunos actos aislados, no puede conseguir lo mismo con la totalidad de los mismos; siempre queda algún resquicio por donde se adivina su manera de ser; y no pocas es engañado por aquellos que debían ser víctimas de sus embustes; pues le hacen ver que se han dejado ilusionar por él, creyendo

así que se le estima aunque se le desprecie. Pero á lo menos no se crea libre de las sospechas; nada más opuesto á las ventajas que debe buscar un amor propio prudente, que ser víctima de las sospechas. Decid estas cosas poco á poco, atendidas la ocasión, la necesidad y las luces de la inteligencia.

Repítaseles que la astucia es propia del corazón ruin y del espíritu apocado. Acude al disimulo quien quiere ocultarse, porque no es lo que debe ser, ó porque, queriendo lo que le está permitido, emplea para conseguirlo medios indignos, porque no puede valerse de los legítimos y decorosos. Que conozcan las jóvenes lo inoportuno de ciertos artificios de que son testigos, y el desprecio de que se hacen merecedores los que los emplean; y por último tratad de que se avergüencen cuando las sorprendáis disimulando algo. De cuando en cuando privadlas de aquello á que más se hayan aficionado, por haber querido conseguirlo por la astucia, y manifestadles que lo obtendrán cuando lo pidan con sencillez; no temáis ser tolerantes en sus debilidades, para animarlas á dejarlas ver. La vergüenza es el mal más peligroso y que más atención merece, haciendo incurables los otros males, si no se desarraiga pronto.

Desenmascarad las sutilezas con que pretenden engañar al prójimo, sin que se les pueda echar en cara el engaño; hay más bajeza y más superchería en estos refinamientos, que en los disimulos comunes. Otras practican, de buena fe el fingimiento, pero éstas le añaden nuevo disfraz para autorizarlo. Decid á la niña que Dios es la misma verdad, que burlarse de la verdad con sus palabras es burlarse de Dios; que debe hablarse con precisión y exactitud y hablar poco, para no decir más que lo que se debe, respetando la verdad.

Jamás imitéis á los que aplauden á los niños, cuando se dan á conocer por algún artificio. Lejos de encontrarlos graciosos y de divertirlos con ellos, reprendedlos duramente, y obrad de modo que les salgan mal todas sus habilidades, para que se disgusten con la falta de éxito. Si se los aplaude por

semejantes faltas, quedarán persuadidos de que la habilidad está en no ser sinceros.

CAPITULO XIII

LAS AYAS

Sé que para muchos será quimérico proyecto este plan de educación. Para llevarlo á la práctica, se dirá, son necesarios un juicio, una paciencia y un talento extraordinarios. ¿Dónde están las ayas capaces de comprenderlo? y más aún, ¿dónde las que puedan seguirlo? Suplico que se tenga en cuenta que cuando se escribe una obra sobre la mejor educación que se puede dar á los niños, no se debe pensar en proponer reglas imperfectas; no puede mirarse mal el que nos hayamos propuesto lo mejor en este estudio. Es verdad que no todos podrán ir tan lejos en la práctica como mis pensamientos, que han corrido con libertad sobre el papel; pero aunque no se pueda llegar á la perfección en este trabajo, no será inútil haberlo conocido y haberse esforzado en emprenderlo: es el mejor medio de acercarse al resultado. Además, esta obra no supone un natural sin tacha en los niños, ni tampoco que se hayan reunido las circunstancias más felices para llegar á una educación perfecta. Al contrario, me he propuesto aplicar algunos remedios para temperamentos malos ó maleados: supongo los errores generales en la educación, y empleo los medios más sencillos, para enmendar, en todo ó en parte, lo que sea necesario. Verdad es que en esta obrita no se hallará cómo hacer que tenga buen resultado una educación descuidada ó mal dirigida, ¿pero habrá que extrañarlo? ¿No es lo mejor que se puede desear hallar reglas muy sencillas con que se obtenga una educación sólida? Confieso que puede hacerse, y se hace todos los días, mucho menos de lo que propongo, pero también está á la vista lo que padece la juventud por semejante negligencia. El camino que he trazado, aunque parezca largo, es muy corto, puesto que lleva en línea recta adonde se desea ir; mientras que es demasiado largo, aunque parezca corto, el otro camino, que es el del temor y el

de la cultura superficial de los espíritus, porque casi nunca se llega por él al verdadero fin de la educación, que es llevar la persuasión al espíritu, inspirando sincero amor á la virtud. La mayor parte de los niños educados de esa manera, están todavía en los principios, cuando parece que está concluída su educación; y después de haber pasado los primeros años de su entrada en el mundo cometiendo faltas irreparables casi siempre, se necesita que su propia experiencia y sus mismas reflexiones, les den á conocer todas las máximas que no había podido inspirarles aquella educación tan molesta y tan superficial. Obsérvese también que estos primeros cuidados que recomiendo con las niñas, y que los que no tienen experiencia consideran demasiado pesados é impracticables, ahorran disgustos muy graves, y allánan dificultades que se convierten en insuperables en el curso de una educación menos esmerada y más penosa. En fin, considerad que para llevar á la práctica este proyecto de educación se necesita, menos que hacer cosas que requirieren gran talento, evitar ciertas imperfecciones que he señalado detalladamente. Muchas veces se trata sólo de no apurar á los niños, de estar constantemente á su lado, observándolos, inspirándoles confianza, respondiendo claramente y palabra por palabra á sus preguntas, dejándolos que obren según su carácter para conocerlos mejor y corregirlos con paciencia, cuando se equivocan ó cometen alguna falta.

No es posible esperar una buena educación de un aya poco recomendable; es suficiente dar las reglas para obtener éxito con los cuidados de una mediana; y no se pide demasiado á esa aya mediana, cuando se le exige buen sentido, carácter tratable y verdadero temor de Dios. No encontrará en este libro sutileza ni abstracción alguna aya semejante, y aunque no lo comprenda todo, alcanzará á lo general, y basta. Que lo lea muchas veces; leedlo juntamente con ellas; dadle libertad para que os detenga, cuando no lo entienda, ó no quede convencida; luego, obligadla á que lo ponga en práctica; y cuando veáis que, al hablar al niño, se olvida

de las reglas dadas aquí y que se había comprometido á seguir, avisádselo con calma y en secreto. Al principio os será difícil este cuidado constante; pero es vuestro primer deber, si sois padre ó madre del niño; además que no os será difícil por mucho tiempo, porque la tal aya, si es juiciosa y tiene buena voluntad, aprenderá más en un mes de práctica con vuestros consejos, que con largos discursos, no tardando mucho en seguir el verdadero camino por sí misma. Y tendréis otra ventaja para vuestra tranquilidad, y es que en esta obrita encontrará calcadas las principales lecciones que ha de dar á los niños, de modo que no tiene más que seguir las. Tendrá también una colección de las conversaciones más usuales con los niños acerca de las cosas que puedan entender con más dificultad; y será una especie de educación práctica que la llevará como de la mano. También podréis utilizar el *Catecismo histórico*, de que ya hemos hablado; tratad de que lo lea con frecuencia el aya, y sobre todo que entienda bien el prólogo para que adquiera aquel método de enseñanza. Hay que confesar que aun esas ayas de mediano talento á que me refiero, abundan poco; pero hay que echar mano de algún instrumento que sirva para la educación, porque, ni las cosas más sencillas se hacen por sí mismas, siendo siempre mal hechas por espíritus mal formados. Buscad en vuestra casa, ó entre vuestros colonos ó amigos, ó en las Comunidades bien dirigidas, alguna joven que consideréis capaz de formarse á vuestro gusto; preparadla para esto con tiempo, y conservadla á vuestro lado por algún tiempo, para probarla, antes de confiarle tan preciado tesoro. Si de este modo se formasen cinco ó seis ayas, ellas serían capaces de formar después muchas más. Quizá nos engañemos con muchas, pero teniendo gran número, encontraremos siempre cómo reparar el daño, y no tropezaremos con las dificultades de todos los días. Las Comunidades regulares ó seculares que, según su Instituto, se dedican á la educación de las jóvenes, podrán también tener esto á la vista, para la formación de sus Directoras y Maestras.

Pero aunque no sea pequeña la dificultad de encontrar ayas, debemos confesar que hay otra más grande todavía; y es la indiferencia de los padres; si no quieren tomar parte en este trabajo, es inútil todo lo que se haga. Lo principal es que no den á sus hijos más que buenos consejos y ejemplos edificantes; y esto no puede esperarse sino de muy pocas familias. En la mayor parte de las casas no se ve sino desorden y confusión, tropel de criados sin disciplina, y división entre los amos. ¡Qué escuela tan horrorosa para las niñas! Con frecuencia se hallan madres que pasan la vida en el juego, en el teatro, en conversaciones indecentes, lamentándose de no poder encontrar un aya capaz de educar á sus hijas. Pero ¿qué puede conseguirse con la mejor educación, cuando esas hijas tienen una madre semejante? No pocas veces son los mismos padres los que, como dice San Agustín, acompañan ellos mismos á sus hijas á los espectáculos públicos y á otras diversiones, que por fuerza les han de inspirar gran fastidio por la vida de seriedad y ocupación, á que quieren someterlas esos mismos padres, mezclando de esta manera el veneno con el alimento sano. Hablan de prudencia, y acostumbran á la imaginación inconstante de las niñas á las violentas sacudidas de representaciones y de músicas apasionadas, después de lo cual, les es imposible dedicarse á ellas. Les dan gustos que subleven las pasiones, haciéndoseles empalagosos los placeres inocentes; y pretenden que tenga éxito la educación, considerándola triste y austera, si no soporta esa mezcla de bien y de mal. Es lo mismo que honrarse con el deseo de una buena educación para sus hijas, sin querer tomarse el más pequeño trabajo, y sin someterse á las reglas más necesarias.

Terminaremos con el retrato que de la mujer fuerte nos ha dejado el Sabio (1). Su precio—dice—es como el de lo que viene de lejos y de los confines de la tierra. Confía en ella el corazón de su esposo, y no tendrá ne-

cesidad que le traiga los despojos de sus victorias. Le dará el bien, y no el mal, en todos los días de su vida. Busca la lana y el lino, y lo trabaja con la industria de sus manos. Cargada como nave de mercader, trae de lejos sus provisiones. Se levanta de noche, y da la porción de carne á sus domésticos. Pone la mirada en un campo, y lo compra; con fruto de sus manos planta una viña. Ciñe con fortaleza sus lomos, y fortalece su brazo. Gustó y vió que su tráfico es provechoso; no se apagará su candela durante la noche. Echa su mano á cosas fuertes, y sus dedos toman el huso. Abre su mano al desvalido, y extiende sus palmas al pobre. No teme ni el frío ni la nieve, porque todos sus domésticos están vestidos de ropas dobles. Hizo para sí un vestido acolchado: el lino fino y la púrpura son su investidura. Su esposo es conocido en las puertas, esto es, en el cabildo, donde se sienta con los hombres más venerables. Hace delicados lienzos, y los vende, y entrega cíngulos al cananeo. La fortaleza y el decoro son su vestidura, y estará risueña en el último día. Abre su boca á la sabiduría, y la ley de la clemencia está en su lengua. Considera las veredas de su casa, y no come ociosa el pan. Se levantaron sus hijos, y la predicaron beatísima, y también se levanta su marido para alabarla. Muchas hijas, dice, allegaron riquezas, tú las has sobrepujado á todas: Engañosa es la gracia, y vana la hermosura; la mujer que teme al Señor, será alabada. Dadle del fruto de sus manos, y alábenla sus obras en las puertas, en los públicos cabildos (1).

(1) Este retrato de la mujer fuerte, como lo hemos hecho notar en otro lugar, es un compendio del que se halla en un manuscrito muy antiguo de la obra de Fenelón, y que creemos que debemos ofrecer al lector.

¿Quién será bastante feliz para hallar una mujer fuerte? Se la debe buscar, como bien de inestimable valor, hasta en los más lejanos países. El corazón de su esposo descansa en ella con absoluta confianza, y sin necesidad de llevarle los despojos de los enemigos, verá siempre la abundancia en su casa. Le dará el bien y no el mal, durante todos los días de su vida. Cualquiera que sea su comportamiento con ella, no omite ella ninguno de sus deberes para con él; y si él no atiende al gobierno y manteni-

(1) Proverbios, XXXI, 10 y sigs.

Aunque la extremada diferencia de costumbres, la brevedad y la valentía de las figuras, hacen primero obscuro aquel lenguaje, se halla allí un estilo tan vivo y rico, que nos llena pronto de encanto, si lo examinamos con detenimiento. Pero lo que me gusta más que se tenga en cuenta, es la auto-

ridad de Salomón, el más sabio de los hombres, y la autoridad también del Espíritu Santo, cuyas palabras son tan adecuadas para hacer admirar en la mujer rica y noble la sencillez de costumbres, la economía y el trabajo.

miento de la familia, compañera de él en estas funciones, lo sustituirá con valor, cubrirá respetuosamente las faltas de su marido, y reparará el mal que se ha hecho. En lugar de divertirse como las demás mujeres con cosas frívolas, tomará primero lino y lana, y con una determinación llena de sabiduría, se dedicará á trabajar con sus propias manos. Semejante á la nave de un mercader que trae de lejos todas sus provisiones, de todos lados hará afluir bienes á su casa. Lejos de dormirse en la molición, se levantará muy de mañana para repartir la comida entre sus domésticos y criadas. Ha examinado atentamente el valor de un campo, y lo comprará, y se la verá plantar una viña para coger un día con sus manos el fruto de su trabajo. No os la representéis como mujer vana y delicada; miradla como ciñe sus lomos para trabajar con más libertad y fortaleza, curtiendo sus brazos con el trabajo. Ha probado y comprendido lo buena que es la vida activa. A todo atiende, y jamás permite que se apague la luz cerca de ella en la noche, para ver todo lo que pasa. Sus dedos no desprecian el huso, y no está menos pronta su mano para los más rudos trabajos. Sin embargo, no creáis que se impone semejante trabajo por codicia. Sus brazos, que son infatigables en el trabajo, todos los días se alargan muchas veces al pobre á quien consuela en su miseria. No teme para su familia el rigor del invierno; ha proveído á las necesidades de todas las estaciones; todos y sus sirvientes tienen dos pares de vestidos. Su esposo es hombre muy conocido en las puertas de la ciudad, esto es, en las públicas asambleas y en los cabildos. Se sienta con dignidad entre los ancianos venerables, que son los jueces del pueblo. Trabaja en diferentes obras, en capas y ceñidores, comerciando con su trabajo con los extranjeros. La fortaleza de su cuerpo habituado al trabajo, y su belleza enteramente natural, son su ornamento, sin que tenga necesidad de adquirir las con vanos artificios. Verá también la muerte sin asustarse: preparada siempre para recibirla, se entregará á ella, con el corazón sometido enteramente á la Providencia y con risueño semblante. Acostumbrada á callar y á cortar las conversaciones inútiles, no abre la boca sino para la sabiduría, para instruir y edificar; una ley de clemencia, de discreción y de caridad para con el prójimo, gobierna su lengua, regulando todas sus palabras. Observa atentamente cuanto se hace en su casa, vigila á sus domésticos; estudia sus inclinaciones y hábitos, siguiendo hasta sus pisadas para llegar á conocerlos bien. Enemiga de la molición y de la holganza, gánase la vida con su trabajo en su propia casa y en medio de sus mismos bienes. Sus hijos, educados por ella, enamorados de su prudencia, admiran su

felicidad, que es su fruto. Se levantan y exclaman á la vista de todo el mundo: ¡Es feliz y digna de serlo! Y uniendo su esposo sus alabanzas á las de los hijos, le dice: "Muchas mujeres han enriquecido á sus familias, pero tú las has sobrepujado á todas por tus virtudes y con tu conducta. La gracia es engañosa, la hermosura no es más que un resplandor vano y frágil; pero la sabiduría de una mujer llena del temor de Dios, es digna de inmortal alabanza. Sea, pues, colmada de los bienes, que son fruto de su trabajo y que la alaben en las puertas, esto es, todo el público."

Bossuet, en sus Comentarios al último capítulo del libro de los Proverbios, se detiene, con una especie de complacencia, desarrollando el pasaje de donde ha sacado Fenelón tan hermoso retrato. Copiamos aquí aquel trozo, en beneficio de los que lo quieran comparar:

"Fijemos nuestra atención, cristianos, en la figura de la mujer laboriosa que nos ofrece Salomón. No se entrega al sueño, ni á la ociosidad, ni es holgazana, habladora, delicada ó amiga de ir de casa en casa. Ocupada en las labores de su casa, con la lámpara siempre ardiendo, se levanta de noche para repartir entre sus domésticos, lo mismo el alimento que el trabajo. Pero no nos la presenta rústica y pobre, ó codiciosa, y atenta únicamente á la ganancia: cuyo esposo, siendo noble y senador, se sienta en las puertas, entre los principales de la ciudad. Ella misma, vestida de púrpura y lino finísimo, honor de su marido, de sus hijos y de su familia, se da á conocer por su vestido, y avalora su diligencia: pues brilla su casa por sus tapices y exquisitas cubiertas de sus camas que ha tejido ella misma. No oirás hablar allí de perlas, piedras preciosas y oro: es amiga de lo útil, no de lo vano, ni de la pompa, sino de la buena calidad de las cosas. Sin embargo, es agradable, benéfica con los pobres, y suave con la servidumbre. Dueña muy atenta, madre muy solícita, no sólo manda, sino que enseña, exhorta, amonesta: no habla sino palabras llenas de sabiduría: no obra con temeridad ni ligereza: compra un campo, pero después de bien examinado. No hay que hablar de la honestidad: tendría por infamia carecer de ella la mujer prudente que pone en ella todo su honor. Además, comprenderás fácilmente que esa vida no puede contagiarse de la molición y de la voluptuosidad. Ilustre primero por el culto y temor de Dios, extraña á las devociones vanas, teniendo la piedad no pequeña parte en el cumplimiento de los cargos de la madre de familia, cuidadosa de la familia y del trabajo, cuyo elogio se encierra en estas casi únicas palabras: *Consideravit semitas, domus sue et panem otiosa non comedit*. Ahora creen que obran maravillas, si siendo castas y fieles, impiden con el continuo juego la afición al amor, al ocio y á la murmuración."

CONSEJOS

Á UNA SEÑORA ILUSTRE ACERCA DE LA
EDUCACIÓN DE SU HIJA

Ya que tanto empeño manifiesta, señora mía, le daré á conocer mis ideas respecto de la educación de su hija.

Si tuviera usted muchas, podría hallarse en bastante confusión con la multiplicidad de asuntos en que la envuelve el trato exterior, más frecuente de lo que pudiera desear usted. Siendo así, podría usted escoger un buen convento (1) donde se da educación completa á las educandas. Pero como no tiene más que una sola hija, y le ha dado Dios aptitudes para educarla por sí misma, me parece que puede educarla usted mejor que en un convento. Los ojos de la madre prudente, tierna y cristiana, descubren sin duda lo que no pueden descubrir otros. Y como son muy raras estas cualidades, el partido más seguro que pueden tomar las madres, es confiar á los conventos la educación de sus hijas, pues con frecuencia les faltan á ellas las luces necesarias para instruir las, ó si las tienen, no las fortalecen con el ejemplo de una conducta seria y cristiana, sin la cual no producen impresión alguna las más sólidas instrucciones, porque queda destruído por lo que la hija ve en la madre, todo lo que la madre enseña á la hija. No sucederá lo mismo con usted, señora; el único pensamiento de usted es servir á Dios; la religión es su primer cuidado, no inspirando á su hija sino lo que ella ve que practica usted; por lo tanto, no la incluyo en la regla general, prefiriendo la educación que puede dar usted, á la que su hija puede recibir en un convento. Hay otra ventaja todavía en la educación que da usted á su hija en su casa. Si no hay mucha vigilancia en el convento, verá allí ensalzada la vanidad, que es el veneno más sutil para una joven. Oirá hablar del mundo como de algo mara-

viloso; y nada hay que pueda producir más perjudicial impresión, que esa engañosa imagen del mundo, que se mira desde lejos con cierta admiración, y cuyos placeres se exageran á porfía, sin tener en cuenta sus engaños y amarguras. Sólo es capaz de cegar el mundo, cuando se contempla de lejos, sin haberlo visto jamás de cerca, y sin estar prevenido contra su seducción. Por eso es más temible para mí un convento mundano que el mismo mundo. Si, por el contrario, se conserva el convento en el fervor y regularidad de su Instituto, fórmase en él la joven de familia distinguida en una ignorancia absoluta del mundo; y es cierto que sería una ignorancia feliz, si hubiera de durar siempre, pero si la joven sale del convento, y, ya de más edad, vuelve á la casa paterna, donde penetra el mundo, nada más terrible que esa sorpresa y esas sacudidas de una imaginación viva. La joven que no se ha enamorado del mundo, porque no lo ha conocido, y en la que no ha echado todavía raíces profundas la virtud, se inclinará fácilmente á creer que se le ha tenido oculto lo más maravilloso. Sale del convento como quien ha sido criado en las tinieblas de una profunda caverna, y á quien se ha hecho pasar de repente á la luz del medio día. Nada puede cegar más que ese cambio imprevisto, y ese esplendor á que no se estaba acostumbrado. Mucho mejor es que la joven se acostumbre al mundo poco á poco, al lado de una madre piadosa y discreta que no le muestre sino lo que le conviene ver, que le manifieste los defectos cuando es necesario, y que le dé ejemplo, no sirviéndose de las cosas sino con moderación, y cuando haya necesidad. En mucho estimo la educación de los conventos buenos, pero me agrada más la de una buena madre, cuando puede dedicarse á ella; deduzco de aquí, que la hija de usted está á su lado, mejor que en el mejor convento que pudiera escoger. Pero no son muchas las madres á quienes se pueda dar tal consejo.

Verdad es que semejante educación correría grandes peligros; si no tuviera usted el cuidado de elegir con precaución las mujeres que han de estar al lado de su hija. Las

(1) Entonces como ahora, y en Francia lo mismo que en España, se educaba á las niñas en las Casas Religiosas; pero entonces las niñas permanecían en los Conventos hasta terminar la educación (N. de la T.).

ocupaciones de casa y las relaciones de fuera, no permitirán á usted tener siempre á su hija bajo su vigilancia inmediata; conviene, sí, que se separe de usted lo menos posible, pero no podrá usted llevarla á todas partes. Si la encomienda usted á mujeres ligeras, desordenadas é indiscretas, le harán en ocho días más mal, que bien podrá hacerle usted en muchos años. Como por regla general, esa gente no tiene sino una educación muy mediana, le darán otra que será casi lo mismo. Hablarán con demasiada libertad entre ellas, en presencia de una niña que lo observará todo, y que por lo mismo se creará facultada para hacer lo mismo, y le enseñarán muchas máximas falsas y peligrosas. La niña oirá murmurar, mentir, formar juicios temerarios y disputar sin haber porqué. Será testigo de envidias, enemistades, temperamentos extraños é incompatibles, y á veces de devociones falsas ó superticiosas y extravagantes, sin oír corrección alguna á los vicios más groseros. Además, tales gentes, siempre serviles, tratarán de querer dar gusto en todo á la niña con atenciones y lisonjas peligrosísimas. Confieso que la educación de los conventos más medianos, será mejor que semejante educación doméstica. Pero supongo que usted jamás perderá de vista á su hija, fuera del caso de gran necesidad, y que á lo menos tendrá una persona de absoluta confianza que responda cuando se vea usted obligada á separarse. La tal persona debe estar dotada de bastante juicio, y tener no poca virtud, para que sepa ejercer una autoridad suave, conteniendo en el deber á las otras mujeres, para corregir á la niña en caso de necesidad, sin hacerse odiosa, y para que pueda dar á usted cuenta de todo lo que pueda tener importantes consecuencias. Confieso que no es muy fácil conseguir una mujer de esta especie; pero hay que buscarla, y hacer cuanto sea necesario para que su condición no desdiga de la de usted. Sé que se puede caer en equivocaciones lamentables; pero hay que contentarse con las cualidades esenciales, tolerando los defectos inherentes á tales cualidades. No logrará usted éxito, si no consigue

tener á su lado una persona de esta calidad para que le ayude.

Como la hija de usted da señales de gran ingenio y de muchas luces naturales, con no poca facilidad de penetración, me temo que tenga demasiada viveza, y exceso de curiosidad vana y peligrosa. Permítame, señora, que diga á usted lo que ciertamente no ha de ofenderle, puesto que no se dirige á usted. Las Señoras se pagan más del adorno del espíritu, que del lujo del cuerpo. Las que se creen capaces de estudiar y de distinguirse por su talento, se apasionan más por los libros que por las joyas. Ocultan algo los conocimientos que poseen, pero sólo á medias, para unir el mérito de la modestia al de la capacidad. De otras vanidades no tan delicadas, se corrigen con más facilidad, porque las notan antes, ó se las reprocha, ó porque no se las oculta un carácter frívolo. Pero la mujer curiosa, que cree que sabe mucho, lisonjéase de ser un genio superior entre las de su sexo. Con gusto se desdeña de las diversiones y vanidades de otras mujeres; creyéndose con solidez en todas las cosas, no habrá nada que pueda curarla de tal obstinación. Generalmente no tiene sino conocimientos á medias; está más bien alucinada que ilustrada por lo que sabe; lisonjéase de saberlo todo; trincha y corta, apasionándose por un partido contra otro, aun en cuestiones superiores á sus conocimientos, y hasta en materias religiosas; de ahí que las mujeres hayan influido tanto en los progresos de todas las sectas, cuando han tomado parte en ellas, ó las han sostenido en su origen. La mujer es elocuente en la conversación, y bastante viva para fomentar una división, siendo menos temibles las vanidades frívolas de la que es francamente vana, que las serias y refinadas en las que interviene el talento para brillar con cierta apariencia de solidez. Es de absoluta necesidad que inspire usted á su hija una sencillez juiciosa. Basta con que conozca bien la religión, para creerla y practicarla, sin que jamás se permita discursar sobre la misma; que no escuche más que á la Iglesia, y no tome partido por ningún predicador opuesto á ella ó tildado de

novedad. Su Director ha de ser hombre abiertamente opuesto á todo espíritu de partido; que jamás se junte con mujeres que temerariamente tratan de la doctrina, conociendo lo pernicioso é inconveniente que es semejante libertad. Tenga horror á la lectura de libros prohibidos, sin pretender examinar jamás la causa de su prohibición; que desconfíe de sí misma, que tema los lazos de la curiosidad y presunción; que se entregue á la oración con entera humildad, que se haga pobre de espíritu, que se recoja con frecuencia, que obedezca constantemente, que permita que la corrijan, hasta en los juicios mejor fundados, las personas prudentes que la estiman, y que aprenda á callar dejando que hablen los demás. Prefiero que sepa mejor pedir cuentas al mayordomo, que disputar teológicamente acerca de la gracia. Ocúpela usted en alguna obra de aguja, útil para la casa, con lo cual aprenderá á privarse de las relaciones mundanas que son tan peligrosas, y no la deje discurrir sobre teología con gran peligro de la fe. Todo está perdido, si se obstina en ocuparse en obras de ingenio, y en prescindir de los trabajos domésticos. La mujer fuerte hila, se encierra en su casa, calla, cree y obedece: jamás disputa contra la Iglesia (1).

No dudo, señora, que, cuando la ocasión se presente, sabrá usted hacer algunas reflexiones sobre la inconveniencia y desorden que se encuentran en el mal entendido ingenio de algunas mujeres, para alejar á su hija de semejante escuela. Pero, como la autoridad de la madre corre el riesgo de gastarse, y como sus lecciones más sabias no siempre persuaden á una hija contra sus gustos, desearía que las señoras de valer, conocidas en el mundo, amigas de usted, hablasen con usted en presencia de la joven, y sin que parezca que ella se da cuenta, para ridiculizar el carácter vano y ridículo de las que presumen tener muchos conocimientos y se manifiestan partidarias de los novadores en materias religiosas. Tales instrucciones indirectas, impresionarán más que cuantas

pláticas pueda usted hacer sola y directamente.

En cuanto á los vestidos, desearía que usted misma inspirase á su hija el gusto de la verdadera moderación. Hay caracteres extremos de mujeres, á los que parecen insupportables las medianías; prefieren la sencillez austera, que revele una reforma original, renunciando á la elegancia más refinada, al justo medio de que se desdeñan como de falta de gusto y de un estado insípido. Sin embargo, es muy cierto que lo más estimable y más raro á la vez, es hallar un carácter prudente y moderado, que evite los dos extremos, y que, dando á la decencia lo que no se le puede negar, jamás traspase el verdadero límite. La verdadera moderación está en tomar para los muebles, equipo y trajes, lo que no pueda llamar la atención, ni en bueno ni en mal sentido. Preséntate de tal modo, ha de decir usted á su hija, que no se te critique como á persona de poco gusto, desaseada y negligente; pero tampoco has de aparecer con afectación en el vestido, y mucho menos con fausto, indicando que tu razón y tu virtud son superiores á tus muebles, equipo y vestidos, pues te has de servir de ellos y no has de ser su esclava. Debe comprender que el lujo ha confundido todas las clases sociales, elevando á las personas de baja condición, que se han enriquecido muy de prisa y por medios no muy honestos, sobre las más distinguidas; que semejante desorden deprava las costumbres de una nación, excita la codicia, acostumbra á las intrigas y bajezas, y poco á poco zapa todos los fundamentos de la probidad. Debe comprender también, que por muchos bienes que lleve una mujer á una casa, la arruinará pronto, si introduce el lujo, al cual no bastan todas las fortunas.

Acostúmbrela usted al mismo tiempo á mirar con compasión la terrible miseria de los pobres, y á conocer la indignidad que hay en que, muchos que lo tienen todo, gasten sin peso ni medida lo superfluo, cuando niegan lo necesario á los demás. Si obliga usted á su hija á conservar un estado muy inferior al de las de su edad y condición, corre el

(1) Proverbios, XXXI, 19 y sig.

riesgo de que se desvíe de usted: puede entusiasmarse por lo que no le es dado tener, y que á distancia admira en otra; creará fácilmente que es usted demasiado severa y que la trata con demasiado rigor; todos sus deseos consistirán acaso en ser dueña de sus actos, para entregarse sin medida á la vanidad. Mucho mejor conseguirá usted retenerla, proponiéndole un justo medio, aprobado siempre por todas las personas sensatas y estimables. Creará que es voluntad de usted que tenga cuanto se necesita para el decoro, que nada le escatima por mezquindad, que tiene para con ella todas las condescendencias permitidas, y que no pretende sino librarla de los excesos de aquellas cuya vanidad no reconoce límites. Lo esencial es que jamás contemporice con las inmodestias indignas del cristianismo, pudiendo emplear argumentos de decoro y de interés, para sostener en este punto la religión. Si una joven se casa con un hombre vano, ligero y de costumbres desordenadas, á todo se atreve para hallar el descanso que ambiciona. Es, pues, esencialísimo, que se la ponga en estado de hallar un hombre prudente, moderado, de espíritu sólido y propio para tener éxito en su profesión; mas, para conseguirlo, hay que ser modesta, no apareciendo jamás frívola y desatinada. ¿Qué hombre puede haber prudente y discreto, que quiera tener una mujer vana, y cuya virtud, á juzgar por lo exterior, deja mucho que desear?

Pero el principal medio de que podrá disponer usted, es ganarse el corazón de su hija para la virtud cristiana. No la ahuyente usted de la piedad con severidades inútiles; déjela con cierta libertad decorosa, con cierta alegría inocente, acostumbándola á buscar goces lejos del pecado, y á hallar el placer en diversiones que no sean contagiosas. Busque para ella amigas que no la maleen, y entretenimientos en horas que no le inspiren fastidio por las ocupaciones serias del resto del día. Que halle gusto en Dios; que no le mire sólo como á juez omnipotente é inexorable, que está siempre en acecho para reprendernos y contrariarnos á cada momento; que le vea tan misericordioso, tan

dispuesto á satisfacer nuestras necesidades y á tener compasión de nuestras miserias, que se familiarice con El, como con un padre tierno y compasivo. Que no considere la oración como ocupación enojosa y como tormento del espíritu, en que se padece mientras la imaginación divaga distraída; que sepa que hay que entrar con frecuencia dentro de sí misma para hallarse con Dios, pues su reino está dentro de nosotros. Se trata de hablar con Dios á cada momento, para confesarle nuestros yerros, representarle nuestras necesidades, y tomar con su inspiración las medidas necesarias para enmendar nuestras faltas. Se trata de escuchar á Dios en el silencio interior, diciendo: *Escucharé lo que me diga interiormente el Señor* (1). Se trata de habituarse felizmente á obrar en su presencia, á hacerlo todo con alegría por amor suyo, ya tenga grande importancia, ó ya sean cosas baladíes. Se trata de renovar su presencia, siempre que se haya observado que la hemos perdido. Se trata de despreciar los pensamientos que nos distraen, desde el momento en que no conocemos la distracción, sin distraernos á fuerza de combatir la distracción, y sin inquietarnos aunque vuelvan con frecuencia. Hay que tener paciencia con nosotros mismos, no desanimándonos jamás, cualquiera que sea la ligereza de nuestro espíritu. La distracción involuntaria no nos aleja de Dios, que encuentra muy grata la paciente humildad de un alma, pronta siempre á volver á comenzar para llegar á El. Pronto será su hija de usted mujer de oración; ábrale usted bien la verdadera puerta; que no se trata de grandes esfuerzos del espíritu, ni de vuelos de imaginación, ni de sentimientos deliciosos que da y quita el Señor, cuando bien le place. Cuando no se tiene más oración que la que consiste en movimientos de sensiblería, tan propios para halagarnos interiormente, no tarda en llegar el desaliento, por que semejante oración se agota pronto, creyéndose entonces que se ha perdido todo. Dígame usted que la oración se pa-

(1) Salmo LXXXIV, 5.

rece á una sociedad sencilla, familiar y tierna, ó más bien, que es la misma sociedad. Enseñadle á desahogar su corazón con Dios, á servirse de todo para conservarse en su presencia, á hablarle con confianza, como se habla con libertad y sin reserva á aquel á quien se ama, y de quien se tiene seguridad de ser amado de todo corazón. La mayor parte de los que hacen esa oración poco expansiva, están en la presencia de Dios como ante personas á quienes se respeta, viéndolas rara vez por puro cumplimiento, sin amarlas, y sin que nos amen, reduciéndose todo á ceremonias y cumplidos; se hallan completamente molestados y hastiados, deseando que se concluya pronto. Al contrario, los que son verdaderamente interiores, están en la presencia de Dios como los amigos más íntimos, no andan con miramientos para hablar, porque saben con quien hablan; no hablan sino de la abundancia del corazón; hablan con Dios de sus asuntos ordinarios, que no son sino su gloria y la salvación de sus almas. Le presentamos los defectos de que deseamos corregirnos, los deberes que estamos obligados á cumplir, las tentaciones que debemos vencer, las delicadezas y artificios de nuestro amor propio, que hay que reprimir. Todo se lo decimos; le escuchamos en todo; recorremos sus mandamientos, llegando hasta sus consejos. No es una conferencia ceremoniosa, es una conversación libre, de amistad verdadera. Entonces se hace Dios el cordial amigo; el padre en cuyo seno encuentra consuelo el hijo; el esposo con el cual se identifica el espíritu por la gracia. Nos humillamos sin desalentarnos; tenemos verdadera confianza en Dios, desconfiando completamente de nosotros mismos; jamás nos olvidamos de corregir nuestras faltas, pero sí de escuchar los lisonjeros consejos del amor propio. Si lleva usted al corazón de su hija esa piedad tan sencilla y tan robusta en el fondo, realizará grandes progresos en la virtud.

Deseo á usted, señora...

La edición original de esta obra es de 1687, y sobre ella se hizo en París,

V.^o Eugène Belin et fils, el año de 1882, la de Arm. Gasté.

Es también edición muy autorizada la siguiente:

De l'Education des filles, Par Meffire François de Salignac de la Mothe-Fénélon, Archevêque, Duc de Cambrai. On y a joint un Ouvrage de Monfieur de la Chetardie, intitulé: Instruction pour une Jeune Princesse. Nouvelle édition. Adorno de imprenta.

A Amsterdam & á Leipzig. Chez Arkstée & Merkus.

1758

176 págs. en 8.^o con un retrato grabado en dulce del autor.

1657. **Salomon**, O[tto]

Biblioteca de la Familia y de la Escuela publicada bajo la dirección de Don José Abelardo Nuñez. Pleca. Manual de Slöjd en madera (Snickerislöjd) para uso del maestro y del alumno por — Nordendahl (C), Johansson (A). Edición castellana, considerablemente aumentada por Joaquín Cabezas G. Ilustrada con 124 figuras y 10 láminas. Pleca.

Leipzig. F. A. Brockhaus.

1893

xl + 214 + 10 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Prólogo de la edición castellana, v-xxxvi.—Introducción, xxxvii-xxxix.—V. en b.—Texto, 1-207.—Índice, 208-213.—V. en b.—Láminas, 10 hs.

8.^o m.

Biblioteca Nacional.

Este volumen, que es guía útil para los trabajos manuales escolares en madera, lleva un interesante prólogo de D. Joaquín Cabezas G., en el cual trata el autor de los siguientes puntos de carácter pedagógico:

El surmenage, los programas escolares. Demasiado trabajo intelectual. El trabajo corporal es también un trabajo intelectual. La reforma de los programas de enseñanza. El trabajo manual y la gimnástica. Desarrollo histórico del trabajo manual: la Reforma, los filántropos y los pedagogos. Desarrollo del trabajo manual en Suecia. Rasgos biográficos de Otto Salomon. Las escuelas de Nääs. Nacionalidad de los alumnos de Nääs. Superioridad del trabajo manual sueco. Preparación del personal docente para su enseñanza.

Los trabajos froebelianos, el plegado de Boogaerts y Tensi, el cartonaje, los trabajos en madera y en hierro. Cómo debe ser la Escuela primaria y en qué sentido debe dirigirse toda enseñanza. De qué manera debe proceder el maestro para interesar á los padres de familia á la causa de la Escuela.

El Sr. Cabezas afirma en dicho prólogo que Rabelais, Montaigne, Comenius y Locke fueron los primeros pedagogos que abogaron por la introducción de los trabajos manuales en la Escuela, á los cuales siguieron Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel, Uno Cygnœus y Salomon.

El Sr. Cabezas hace en dicho prólogo algunas apreciaciones evidentemente apasionadas contra la enseñanza católica y á favor de la enseñanza protestante.

1658. **Salvá**, Anselmo

Educación indirecta. Ligeros apuntes por D. _____. Pleca.

Burgos. Imp. y Libr. de Hijos de Santiago Rodríguez.

1898

144 págs. = Port. — Es propiedad. — Texto, 3-143.—V. en b.

8.º

Biblioteca Nacional.

El autor expone en el opúsculo descrito unas cuantas discretas consideraciones sobre varios medios de educación ajenos á la escuela, tales como libros, periódicos, museos, espectáculos públicos, diversiones, la vida en las calles, etc.

1659. **Salvador**, Amós

_____. De las Reales Academias de Bellas Artes, de San Fernando y de Ciencias exactas, físicas y naturales. Apuntes sobre la Instrucción pública en España. Artículos publicados en la *Revista de Obras públicas*. Pleca.

Madrid. Establecimiento tipográfico de los hijos de J. A. García.

1901

174 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-172.—Apuntes sobre la Instrucción pública en España.—Índice.—V. en b.

4.º

Biblioteca Nacional.

1660. **Salvador**, Amós

Centro del Ejército y de la Armada. Discurso pronunciado en la inauguración del curso de estudios militares por D. _____ 8 de Enero de 1906.

Madrid. R. Velasco, impresor.

1906

24 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-23.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1661. **Salustio**, [seud.]

La mujer tal cual debe ser por el Doctor _____.

Madrid. Imprenta de Fortanet.

1868

54 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 7-54 (1).

16.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

(1) El ejemplar visto está falto de la primera hoja.

1662. **Salvador**, Amós

Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas en la recepción pública del Excmo. Sr. D. — el día 6 de Diciembre de 1903. Escudo impreso.

Madrid. Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández.

1903

80 págs.=H. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-80.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El tema de este discurso es «La gramática en el examen de ingreso de la segunda enseñanza». El discurso de contestación es de D. Antonio Aguilar, Marqués de la Vega de Armijo.

1663. **Salvador y Barrera**, José María

Carta pastoral que el Excmo. é Ilmo. Sr. Doctor D. José M.^a Salvador y Barrera Obispo de Madrid-Alcalá dirige al Clero y Fieles de su Diócesis con motivo de la inauguración del Nuevo Seminario. Grabado de atributos episcopales.

Madrid. Imprenta del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús.

1906

20 págs.=Port.—V. en b.—Texto, 3-19.—V. en b.

4.º

Trata esta Carta pastoral de la educación é instrucción en los seminarios y contiene muy interesantes observaciones sobre la materia.

1664. **Salvador y Barrera**, José M.^a

Discurso inaugural leído en la solemne apertura del curso académico de 1899 á 1900 en el insigne Colegio-seminario de Teólogos y Juristas del Sacro-Monte de

Granada por el Dr. D. — Canónigo Rector y Catedrático de Historia crítica de la Facultad de Derecho de dicho Colegio seminario. Adorno de imprenta.

Granada. Imprenta de D. José López Guevara.

1899

48 págs. + vi.—Port.—V. en b.—Texto, 3-48.—Notas, 1-vi.

4.º m.

Trata de la libertad de enseñanza en sus aspectos histórico y legal.

1665. **Sama**, Joaquín

37.^a Conferencia. Tema. D. Pablo Montesino.—La instrucción primaria en 1808 y su desarrollo posterior.—La misión y las condiciones del maestro de escuela en nuestros días.

Madrid. Imprenta de *El Liberal*.

1888

20 págs. + 2 hs.—Texto, 1-20.—Índice por materias.—V. en b.—Índice de autores.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.
Biblioteca Nacional.

Este folleto contiene el texto de una conferencia dada en el Ateneo de Madrid con otras varias sobre el tema general «La España del siglo XIX».

1666. **Sama**, Joaquín

Indicaciones de Filosofía y Pedagogía por —, Profesor en la Institución Libre de Enseñanza y en la escuela de institutrices. Adorno de imprenta.

Madrid. Establecimiento tipográfico de los Sucesores de Cuesta.

1893

408 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Texto, 5-407.—Índice.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.
Biblioteca Nacional.

En este libro se tratan muchos y variados puntos de Pedagogía con el criterio de todos los Profesores de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, orientados en el del fundador D. Francisco Giner de los Ríos.

1667. **Sama**, Joaquín

Montesino y sus doctrinas pedagógicas por D. —, Profesor en la Institución Libre de Enseñanza y en la Escuela Normal Central de Maestras. Escudete de imprenta con la inscripción «No alas, sino pies de plomo».

Barcelona. Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía.

1888

xii + 188 págs. + 2 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor y de los editores esta edición.—Advertencia, v-xii.—Texto, 1-148.—Apéndices, 149-178.—Índice, 179-188.—Hernando y Bastinos, editores.—Obras, 2 hs.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este libro forma parte de la *Biblioteca del Maestro*, editada en Barcelona por D. Juan y Antonio Bastinos. Véase el artículo 437 de esta BIBLIOGRAFÍA en la página 407 del primer tomo.

Aparte de que el libro es obra de un sectario contumaz, el trabajo es interesante para la Historia de la Pedagogía, y la figura de Montesino, que tanto influyó en la enseñanza primaria oficial de España, aparece con relieve muy bien delineado.

El Sr. Sama había dado en el Ateneo de Madrid, durante el curso de 1886 á 1887, una conferencia de carácter histórico sobre el mismo tema.

Véase en el número 1665 de esta BIBLIOGRAFÍA.

1668. [**Sancha y Hervás**, Ciriaco María]

Exhortación Pastoral del Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo de Toledo sobre La Enseñanza é Importancia del Catecismo. Escudo pontifical.

Toledo. Imprenta de la Viuda é Hijos de J. Rodríguez.

1905

40 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-40.

4.º

1669. **Sancha Hervás**, Ciriaco

Observaciones pedagógicas por el Cardenal — con ocasión de dos Reales Decretos. Adorno de imprenta.

Valencia. Imprenta de Nicasio Rius Monfort.

1895

40 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-39.—V. en b.

8.º m.

En este folleto analiza el Sr. Sancha, que fué Cardenal Arzobispo de Toledo, el problema de la libertad de enseñanza, manifestándose partidario de ella y oponiéndose al monopolio docente del Estado.

1670. **Sánchez**, Joaquín R.

Apuntes de Pedagogía adaptados al programa de primer curso de la materia en el internato normal de varones por —
Montevideo.

1899

243 págs.

8.º m.

Biblioteca de F. A. Berra.

1671. **Sánchez**, Matías

El Padre de Familias brevemente instruido en sus muchas obligaciones de Pa-

dre por el P. _____ de la Compañía de Jesús, Examinador Sinodal del Obispado de Canarias. Obra sumamente util á todo genero de personas, en especial á los casados Adorno de imprenta. Con licencia.

Madrid. Imprenta de Joseph Doblado.

1792

7 hs. + 242 págs. + 1 h.—Port.—V. en b.—Al que leyere ó Al que gustare que le lean, 6 hs.—Texto, 1-242.—Indice, 1 h.

8.º

Esta obra se compone de una «Lección previa sobre el Estado Santo del Matrimonio, y las obligaciones que mutuamente tienen entre sí los Casados» y de tres «instrucciones»: una «Para el Padre de Familias», otra «Para la Madre de Familias» y la tercera, que es un «Apéndice para los Maestros».

En esta obra son de notar las siguientes partes de la «Primera Instrucción»:

Sobre la Educacion, Sobre la buena Educacion de los hijos, Del medio que deben observar los Padres entre el ser demasiado rígidos, ú demasiado blandos con sus hijos, Daños de la Educacion blanda, y provechos de la dura, Del buen exemplo y Del exemplo debido á los hijos.

Pero la parte de mayor interés pedagógico es la «Tercera Instrucción», que dice así:

TERCERA INSTRUCCION

Apéndice para los Maestros

Con este nombre tan honorífico se comprehenden todos aquellos que enseñan á otros alguna ciencia, arte, oficio, ó exercicio. Pero antonomásticamente está ya en uso dar el nombre de Maestros á todos los que enseñan letras desde los primeros elementos en la Escuela, hasta la cumbre de la sagrada Teología. Yo pensaba dexar esta Provincia

á mas autorizado Magisterio; pero advirtiendo habia de quedar casi manco sin esta instruccion el Tratado, me resolví á integrarle, copiando una ú otra especie á los Maestros de primera nota, como son Cayetano, Navarro, Filuicio, y Busembaum; cuya doctrina doy brevemente en el siguiente Diálogo. Esta procede principalmente de los Maestros Antomásticos; los Mecánicos la podrán aplicar en lo que á ellos corresponda; y aun tambien las Mugerres que enseñan Niñas.

P. ¿Qué obligaciones son las de un Maestro para con sus Discípulos?

R. Las mismas, con proporcion, que las de los Padres con sus hijos; pues son substitutos de los Padres. Por tanto, deben darles por alimentos y educacion la leche de buena doctrina; y con esto mismo proporcionarlos para una prudente eleccion de estado; y finalmente ilustrarlos con la luz del buen exemplo.

P. ¿Qué débitos resultan de ahí mas particularmente?

R. Diez; cuya transgresion será venial ó mortal culpa; segun la gravedad de la materia. Lo primero, deben no exponerse á enseñar, sin ser idóneos; porque de introducirse á Maestros los que no son capaces, se sigue á las Repúblicas gravísimo detrimento. Lo segundo, deben acomodarse a la capacidad de sus Discípulos; pues de otra suerte no les aprovechará su Magisterio. Tercero, deben no retraer los Discípulos de otros Maestros por atraerlos á sí, con daño ó injuria de ellos, ú de los mismos Discípulos; esto es pecado mortal, segun Cayetano. Quarto, deben no enseñar de propósito lo falso por verdadero; que en opinion del mismo, es culpa grave. Quinto, deben tener cuidado de no enseñarlos, ó con palabras ó con malos exemplos, cosas dañosas á sus almas; esto es, contra la Fé, ó buenas costumbres. Sexto, deben no hacer tanto aprecio de las letras profanas, que parezca desprecian lo que pertenece á la Fé, y vida christiana. Séptimo, deben procurar con diligencia el aprovechamiento de los Discípulos en las letras; y para ese fin, deben ellos tambien estudiar quanto sea necesario. Octavo, deben no pedir ma-

yor estipendio, que el que fuere justo segun las Leyes ó costumbres del país: esto se entiende respecto de los Maestros asalariados; porque á los que enseñan de gracia, ó por Instituto, cierto es, que no hay obligacion de darles nada. Nono, deben no admitir entre sus Discípulos los que supieren estar inficionados de algun error, ó costumbres perversas; porque pervertirán á los demas; y por consiguiente deberán expeler á los de este jaez, sino se corrigen. Décimo, deben (se entiende de los Maestros y Doctores de las Universidades) no dar los grados á los indignos, ni negarlos á los dignos.

P. Muchas dudas me ocurren sobre este nuevo Decálogo; v. g. ¿si en estos últimos es pecado la accepcion de personas?

R. Muchos Maestros hay en Israel, que os satisfarán á qualquier duda sobre este Decálogo, que es tan antiguo como la misma razon natural.

LECCION ULTIMA

Sobre las lustrosas obligaciones de los Maestros.

1 Si no tuviera cargas el ilustre cargo de un Maestro, fuera en el mundo mucho mas de lo que es, objeto de muchas ambiciones; pues aun con ellas lo es, y tanto que hasta del nombre de Maestro nos quiso cautelar nuestro humildísimo Maestro Jesus; *Vos autem nolite vocari Rabbi* (1); Tan léjos nos deseó de la ambicion y jactancia! Pero las tiene, y bien pesadas; aunque á algunos no les pesan, porque no las piensan. Ello es congruente á la razón, (dice una Ley) que succeda en la carga, quien se substituye en el honor: *rationi congruit, ut succedat in onere, qui substituitur in honore* (2).

2 A todo hijo inspira la naturaleza una obligacion íntima de tributar á sus Padres el sumo honor que puedan; y como sean los Maestros unos segundos Padres, que en su lugar se substituyen, es consiguiente en buena razon, que á semejanza de ellos los hon-

ren los Discípulos. Por esto en la graduacion de las personas á quienes habemos de hacer reverencia, pusieron los sabios este orden; Dioses, Padres, y Maestros; *Diis, Patribus, & Magistris*. Son de tan gran peso las cargas de los Padres, como se puede colegir de quanto habemos dicho hasta aquí; y por eso aquella sapientísima Providencia, que todo lo gobierna fuerte y suavemente, ha dispuesto conveniente traza con que suavizarles su duro peso en este particular, proveyendo al mundo de Maestros en que depositen una buena parte de sus cuidados, y que exóneren muy mucho de sus conciencias.

3 Quanto importe á las repúblicas que haya en ellas buenos Maestros, lo convence eficazmente aquel unánime consentimiento de todas las Nactones políticas del Orbe en fomentarlos con socorros, ennoblecerlos con favores, y sublimarlos con privilegios. Lo da á entender tanto número de ilustres Academias, y famosas Universidades, tanta multitud de Colegios, y diversidad de Seminarios, como se han erigido, y aun se prosiguen erigiendo en el mundo. Dos fines se proponen los Fundadores de estos domicilios de la mas culta racionalidad; el cultivo de las letras, y la institucion en buenas costumbres; como medio que son el uno necesario, y muy conducente el otro para el fin último de la Bienaventuranza eterna. Pero advertidos bien, ambos ceden en alivio de los Padres por quienes se substituyen los Maestros.

4 Con lo dicho queda satisfecha (casi sin advertirlo) una alta queja, que oimos con frecuencia á los hombres de profesion literaria; es á saber, que ya en estos infelices tiempos no se aprecian las letras; que en esta línea no sirven méritos; que á los hombres mas dignos por su literatura de los empleos honoríficos, los hacen vivir arrinconados. Pero si fuese así, y esta queja tuviese tanto de verdad como es ordinaria; ¿á qué fin se habian de mantener en los Reynos tantas Universidades, Colegios, Seminarios, y Escuelas públicas? ¿A qué, ó por qué habian de consumir en eso los Príncipes tan buena parte de las rentas de sus estados? Toda la vida ha habido en el mundo esa misma queja;

(1) Matth. c. 23.

(2) L. 77.

porque siempre son, han sido, y serán mas que los premiados, los quejosos. Consuélese los Literatos, que si Minerva no tiene tantas olivas, que basten á coronar á todos sus sequaces; en rayos y esplendores nunca ha sido escasa. Y si esto no, busque consuelo en tantos seguidores de Marte, que suelen tener la misma queja. Todo ello prueba la incertidumbre de las humanas esperanzas; todo ello arguye la poquedad de los bienes caducos; y todo convence que sola la virtud tiene su premio cierto; y sola ella puede llenar las medidas del corazon humano. Con esto baste de digresion.

5 Ni convence menos la dicha importancia de buenos Maestros en qualquier Reyno, el advertir quanto los han estimado generalmente los mejores Príncipes. Si divertimos un tanto la vista por el ameno campo de la Historia, apenas hallaremos desde muy largos siglos hasta este feliz, (yo así lo juzgo) en que nosotros vivimos, Príncipe alguno de celebrada política, á excepcion de los Othomanos (cuya rara conducta tiene aversion á las letras) que no se haya declarado á su Reyno Protector de las letras, y de los que las profesan. Mas fue singular en este asunto el zelo y cuidado del pífimo Josafát, Rey de Judá; de quien refiere la sagrada Historia (1), que al tercer año de su Reynado escogió cinco de sus principales Generales, y los envió con dos Sacerdotes, y nueve Levitas por todas las Ciudades de su Reyno á enseñar al Pueblo: *Misit de principibus suis, &c. ut docerent populum*. Tanto aprecio se mereció en aquel Real ánimo el empleo de Maestro, que parece quiso elevar los Maestros á Príncipes, haciendo á los Príncipes Maestros. Y con razon; porque si un Rey ha de ser todo de sus Vasallos, si todo el blanco de sus deseos debe ser la felicidad de su Reyno; para esa igualmente conducen las letras, que las armas: ni depende mas su seguridad de murallas y castillos que defiendan de enemigas invasiones, que de Academias y Colegios que rebatan las huestes de la ignorancia.

6 Por esto en la Escritura los Estudios

públicos, las Aulas y Universidades, se llaman Alcázares, Fortalezas, Torres: *Turris David collum tuum, quæ edificata est cum propugnaculis* (1): tu cuello, Esposa mia, (dice Dios á su Iglesia) es como Torre de David, edificada con fuertes defensas. El Hebreo lee: *Quæ constructa est ad disciplinas*. Pagnino así: *Quæ edificata est ad docendum*. Todo alude á letras; porque las letras son tambien defensa y seguridad de los Reynos. Por eso ha temido tanto en todos tiempos el Infierno estas Torres de David, que á su Esposa la Iglesia, ha proveído para su defensa el Dios de las batallas; y por eso tantas veces ha asestado contra ellas su artillería. Tenemos de este miedo del Infierno un argumento no obscuro en el Emperador Juliano Apóstata. Vió este pérfido, que ni los Nerones, ni los Dioclecianos habian podido con todos sus cruélsimos tormentos desarraygar del mundo el Christianísimo. ¿Y qué traza pensó él para salir con esta victoria, que ninguno de los otros Emperadores habia logrado? Pensó, como el mas eficaz medio, el destruir la christiana enseñanza en las Escuelas públicas; y con solo este golpe, que maquinaba su astucia contra el cuello de la Esposa, le lisongeaba de dexar tronco todo el gran cuerpo de la Christiandad. Pero atajó Dios con su muerte, idea tan fatal á la Iglesia. ¡O lo que importan los Maestros!

7 Ni solo es noble, privilegiado y lustroso este empleo en los que enseñan las Ciencias y Facultades mas eminentes. Tambien merecen mucho aprecio de qualquiera República los que enseñan Latinidad y Gramática. Allá Ausonio se jactaba de que aun los Cetros reverenciaban su palmeta:

Ausonius, cujus ferulam nunc Sceptra ventur.

Y aun los Maestros de Escuela que enseñan á los Niños los primeros elementos, son muy acreedores de la estimacion; pues su empleo, aunque no es de tanto lustre como el de los otros profesores, es mas necesario que qualquiera de aquellos, á la sociedad hu-

(1) Paralip. 2. c. 7.

(1) Cant. 4.



mana. Bien notorio es á todos, quanto hombre fuese San Gerónimo, y cuánta veneracion le habian conciliado en Roma, y en todo el mundo sobre la basa de la santidad, sus muchas letras; no obstante, no se dignaba esta grande alma de ofrecerse muy de corazon á Leta por Maestro, aun en las primeras letras de su Niña Paula. *Ipsé me Magistrum spondeo: balbutientia senex verba formabo, multò gloriosior Mundi Philosopho.* Confiesa sin lisonja, que le será este empleo mas glorioso, que lo fué para el Filósofo del mundo Aristóteles, el imbuir semejantemente la edad tierna del hijo de Filipo; porque no se han de menospreciar, como cosas de poca entidad, aquellas, (sentencia digna de burilarse, como en bronce, en todos los corazones) sin las quales no pueden consistir las mayores: *Non sunt contemnenda quasi parva, sine quibus magna consistere non possunt* (1).

8 Pero si tanto aprecio se merecieron las letras en el marcial espíritu del Filipo de Macedonia, que para Maestro aun de las primeras, buscó á su Alexandro, el mayor Filósofo que entónces conocía el mundo; no tiene en esto que envidiar á la Grecia nuestra España, que logra por protector no ménos de sus letras que de sus armas un Filipo sin comparacion mas glorioso que el de Macedonia. ¡O cómo corriera aquí mi pluma, y aun volara en asunto de tanta complacencia, sin temer á esta digresion la nota de importuna, si mi propósito no me acordára la brevedad debida, ni mi pequeñez me retraxera de empeño tan gigante! Solo si no puedo contenerme en decir, que si el Reynado de Josafát le hizo feliz (como se colige de la sagrada Página) su piedad con Dios, y aprecio y proteccion de las letras, á estas mismas calidades parece se ha de atribuir toda la felicidad del Reynado de nuestro Filipo.

9 Siendo, pues, tan plausible el empleo de los Maestros, deben serles tolerables sus molestas cargas. Nadie puede dexar de conocer que las tiene harto penosas, si se toma con la aplicacion que se merece. El Grande

San Francisco de Borja, apellidaba Mártire^s de la paciencia á nuestros Profesores que enseñan la Gramática; título, que tambien merecen los Maestros de la Escuela. Porque á la verdad, ¿dónde hay paciencia para un continuo batallar con muchachos? Su incessante inquietud, sus travesuras, su rudeza en los mas, ó su inaplicacion, ¿á qué tormentos no equivalen? No causan el horror que las parrillas, los ecúleos; las ruedas; mas es un lento arder en las mansas llamas de una tarea continuada. ¿Y qué otra cosa son los muchachos (decia en el sexto de sus leyes, Platon) sino las mas intratables de todas las bestias? *Puerum omnibus bestis magis intractabilem, & insidiosam, acrem, & procacem.* ¿Y qué será si á toda esta penosidad de parte de los muchachos, se llega de la de los Padres una cierta veleidad ó inconsideracion con que muchas veces entregan hoy sus hijos á un Maestro, y mañana los pasan á otro, á pocos dias á otro; impidiendo así aquel mismo aprovechamiento que pretenden, y frustrando las fatigas de los que los enseñan? Es, vuelvo á decir, un martirio, aunque de ménos horror, el de los buenos Maestros. Por tanto, no solamente los Discípulos les deben reverencia y amor; mas tambien sus Padres una reconocida gratitud, porque así los alivian. Pero si no faltan Padres que á sus hijos los arrojan de sí, los enagenan, los olvidan; ¿qué mucho se encuentren tambien algunos desconocidos al gran beneficio, que de los Maestros reciben en la enseñanza de sus hijos? Mas no por esto quiero decir, (ni lo pienso) que no hayan de arreglarse los Maestros á una justa tasa en el estipendio de su trabajo; pues ya dexo advertido en el Diálogo, que el estipendio le ha de regular la razon y la costumbre. Mas esta advertencia no habla con aquellos Maestros que por especial instituto están obligados á enseñar sin interes alguno; á esos es su mejor estipendio el aprovechamiento de los Discípulos.

10 Otra advertencia dignísima de que la reflexionen mas algunos Maestros es, que aunque los Padres quanto ajustan tanto ó quanto salario por la enseñanza de sus Ni-

(1) Ep. ad Laetam.

ños, parece que solo intentan obligar los Maestros á que les enseñen las buenas letras, es no obstante mayor obligacion en ellos imponer á sus Discípulos en buenas costumbres. Esta á lo ménos interpretativamente, es la primera voluntad de sus Padres, y esa sin duda es la de Dios, y un clarísimo imperio de la razon natural, que á todos ha grabado con caracteres de luz, que la virtud se debe preferir á las Letras.

11 Esto supuesto, son necesarias en un digno Maestro tres calidades principalmente; es á saber: Christiandad para inspirar con sus palabras y exemplos en el corazon de sus Discípulos amor á la virtud; suficiencia competente en la Ciencia ó Facultad que profesa; finalmente, modo y método de enseñar útil y correspondiente á la capacidad de los Discípulos. Es error pensar, que todo lo mas difícil del Magisterio está en el saber. Muchos saben mucho, y no son para Maestros porque no saben enseñar. Deben despues advertir, de qué modo, y con qué industrias se deberá portar con los Discípulos para que aprovechen. ¿No habeis visto cómo se porta en un hermoso Jardin el hábil Jardinero? ¿Cómo atiende á exâminar cuidadoso la índole diversa de sus plantas y sus flores, para diversificar con ella su cultivo? A unas las cuida mas, ménos á otras; segun su mayor ó menor necesidad; con unas usa de una industria, de diferente con otras, conforme sus diversas calidades; pero siempre se esmera mas con las mas delicadas. Pues á ese modo se porta un sabio Maestro con sus Discípulos, especialmente los que enseñan niños. Todos son flores, y flores de inciertas esperanzas; pero el mayor peligro de todas está en la edad primera: *Flos ætatis, periculum mentis* (1). Si á esa flor que han puesto á vuestro cuidado sus amantes Padres, la aspiráre el blando céfiro de un Magisterio conveniente, ¿qué frutos no os podréis prometer? Como al contrario, ¿qué daños no debeis recelar, si la inficiona un maligno cierzø en esos principios de la vida? Ya aquí se os está acordando aquel simil tan repetido

del reciente barro, del que es difícil sacar por mas y mas enjuages que le repitan, aquel primer sabor de que le imbuyeron quando nuevo.

Quo semel est imbuta recens, servabit odorem Testa diu.

Y la advertencia de San Gerónimo, que las flores perecen fácilmente; que en la violeta, en el lirio, y semejantes, es muy desde luego executiva la infeccion de una aura pestilente: *Citò flores pereunt; citò violas, & lilium, & crocum pestilens aura corrumpit* (1).

12 Todo esto va mirando á las malas compañías, de que debe apartar un zeloso Maestro á sus Discípulos; veneno blando, pero mortal sin duda á la inocente puericia. Mas puede ocurrir otra clase de compañeros no tan temidos; pero á veces mas perniciosos, y son los malos libros. Advertan, pues, los Maestros, qué libros son los que á los Niños compran sus Padres, ó los que por su antojo compran ellos; no sea, que entre la hierba de sus hojas se les oculte alguna víbora; por tanto, no les permitan á título de diversion, ú de elegancia en el estilo, ninguno que los pueda ser nocivo, induciéndoles á errores, ó torpezas. ¿Creeréis, que esta advertencia os la voy á afirmar con un gran golpe de autoridades de los Santos Padres de la Iglesia? Las encontraréis en muchos libros, de que pudiéramos formar uno bien grande. Pero baste un texto de Lutero, que no obstante ser él una sucísima bestia, la razon le hizo decir, que convenia fuesen desterrados de todas las Universidades y Escuelas públicas, los libros que enseñan á la juventud torpezas y obscenidades: *Necessarium est, ut ex locis omnibus, & Scholis exterminarentur libri; qui turpia & obscæna scribunt: ut sine magno detrimento juventuti non possint prælegi* (2). ¡Qué ocasion tan oportuna de hacer alguna digresion ácia libros de Comedias! ¡Quántos Niños y Niñas se enseñan, ó se adiestran á leer por semejantes libros y papeles! ¡Bellas especies, para imbuirse con

(1) 5. Mag. serm. 246.

(1) Ep. ad Laetam.

(2) Título de doctis.

ellas una edad tan arriesgada! Pero yo canto á sordos; vuelvo á mi hilo.

13 Y concluyo este librito con la obligacion precisiísima en los Maestros de dar buen exemplo á sus Discípulos. Los Niños, y aun los Adultos, veneran comunmente en sus Maestros unos como Intérpretes de la Deidad; y de aquí proviene aquella poderosísima autoridad, con que se aprisionan los entendimientos de los Discípulos. Pues con esta aprehension, ¿qué no conseguirá el exemplo de un buen Maestro? Oid un caso bien particular: Habia cursado la Escuela de Platon un Jóven, que restituyéndose á su casa, se llevó consigo un gran testimonio de la virtud que aquel Maestro profesaba y enseñaba á sus Discípulos. Vió un día ayrado á su Padre, y que desahogando la cólera prorrumpia en palabras y acciones muy indignas. Volvióse el hijo blandamente al Padre, y advirtióle reverente con esta solo cláusula: *Ego numquam tale in Schola Platonis vidi Sen. lib. de Ira.* Yo no he visto cosa semejante en la Escuela de Platon. Tanta fuerza puede, segun esto, lograr un buen exemplo del Maestro, que contrarreste en la docilidad de un hijo á los malos exemplos de su Padre, que es quanto se puede decir. Y si tanto puede para lo bueno con los Discípulos el buen exemplo de sus Maestros, ¿qué mayor actividad tendrá el malo para el mal? Fácil es á qualquiera inferirlo, de aquellos principios en que nos fundábamnos hablando del mal exemplo de los Padres.

14 Por esta razon los Santos Doctores encargan con tan sentidas cláusulas este punto á los Maestros. Por todos baste (porque no nos empeñemos en materia capaz de un gran volumen) aquella sentidísima cláusula del Doctor de las Gentes á ciertos Maestros: *Cùm deberitis Magistri esse, rursum indigetis, ut vos doceamini; & facti estis, quibus lacte opus sit, non solido cibo* (1): siendo así, que debiais portaros como Maestros, necesitais de que os den doctrina á vosotros, como á Niños. Mientras duráre el

mundo, siempre ha de haber en él Maestros que necesiten de esta correccion de un San Pablo. Pero yo estoy tan léjos de notar á ninguno, que de todos me profeso el menor Discípulo; y vivo en la firme persuasion de que nunca el mundo ha abundado tanto de dignísimos Maestros, como en este siglo que corre. Singularmente me congratúlo con nuestra felicísima España, donde las Letras florecen, si con ménos amenidad que en otros Países, certísimamente con mayor pureza en la Fe de la santa Católica Romana Iglesia. *Sub cujus correctione, &c.*

1672. **Sánchez de la Campa**, Juan Miguel

La instrucción pública y la Sociedad: Consideraciones acerca de la influencia de la instrucción pública en el orden social: ojeada sobre la instrucción pública en España, por D. —, Licenciado en ciencias físico matemáticas, catedrático propietario en el instituto provincial de Cuenca.

Madrid. Imprenta de D. Tomás Núñez Amor.

1854

156 págs. + 2 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—[Dedicatoria].—Introducción, 7-29.—V. en b.—Texto, 31-156.—Cuadro sinóptico de la historia, formado con arreglo al génesis de la filosofía absoluta, 1 h. (1).—Indice, 1 h.

4.º

Escuela Normal Central de Maestros.

1673. **Sánchez de la Campa**, J[uan] M[iguel]

Historia filosófica de la Instrucción pública de España desde sus primitivos tiempos hasta el día, por el lic.º D. —, catedrático propietario por oposición...

(1) Esta hoja, que es apaisada, se halla entre las páginas 26 y 27.

(1) Ad Hebr. 5.

Tomo I. Burgos. Imprenta de D. Timoteo Arnáiz.

1871

462 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Dedicatoria.—V. en b.—Introducción, 7-70.—Texto, 71-453.—V. en b.—Notas, 455.—V. en b.—Índice del tomo primero, 457-461.—V. en b.

Tomo II. Burgos. Imprenta de D. Timoteo Arnáiz.

1874

496 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—Texto, 5-488.—Notas, 489-490.—Índice del tomo segundo, 491-495.—V. en b.

4.º

Biblioteca Nacional,

Esta obra, aunque contiene algunos juicios erróneos, contiene también muchos datos interesantes para la Historia externa de la Instrucción por el Estado en España. El primer tomo abarca desde los tiempos primitivos hasta el año 1824; el segundo, desde 1824 hasta 1874.

1674. **Sánchez Cumplido**, Rafael

Manual de Pedagógica, basado en el conocimiento fisiológico del hombre. Obra útil á toda persona que desee conocerse bien para mejorar su condición, y de suma importancia á los maestros y padres de familia. Por Don _____ Inspector de primera enseñanza.

Cáceres. Imprenta de D. Antonio Concha.

1861

xvi + 256 págs.—Port.—Es propiedad.—Todos los ejemplares... Prólogo, III-VIII.—Consideraciones preliminares, IX-XVI.—Texto, 1-251.—V. en b.—Índice, 253-255.—Erratas.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1675. **Sánchez Cumplido**, Rafael

Manual de Pedagogía, basado en el conocimiento fisiológico del hombre. Obra útil á toda persona que desee conocerse bien para mejorar su condición y de suma importancia á los maestros de ambos sexos y padres de familia por D. _____ Inspector de primera enseñanza.

Cuenca: Imprenta de Francisco Gómez é Hijo.

1864

xx + 180 págs. + 2 hs.—Port.—Es propiedad.—Advertencia, III-V.—V. en b.—Prólogo, VII-XII.—Consideraciones preliminares, XIII-XX.—Texto, 1-180.—Índice, 1 h.—Erratas más notables, 1 h.

4.º

Biblioteca Nacional.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El autor apoya sus doctrinas pedagógicas en la escuela filosófico-frenológica de Gall, y este fundamento, así como las frecuentes citas del texto, la división que hace de la «Pedagógica» (1) y aun la misma explicación etimológica de esta palabra prueban que el Sr. Sánchez Cumplido fué persona de lectura abundante, pero desordenada y mal digerida.

La obra, pues, carece de interés para el progreso de los estudios pedagógicos.

1676. **Sánchez de las Matas**, Nicolás

Carácter y principios de la Instrucción de los príncipes por D. _____.

Madrid: Imprenta y Librería de D. Eusebio Aguado.

1862

18 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-17.—V. en b.

4.º

Real Biblioteca.

(1) La «Pedagógica» se divide, según el autor, en tres partes: Anatomía y Fisiología, Idiorística (arte de descubrir el carácter del individuo) y sistemas y métodos de enseñanza.

El autor de estas páginas demuestra desde los primeros párrafos su falta de conocimiento sobre el asunto de que trata.

1677. **Sánchez Morate y Martínez**,
D. Juan Francisco

Cartilla pedagógica ó sean breves nociones de sistemas y métodos de enseñanza para el régimen de las escuelas de niñas. Obra escrita expresamente para las Maestras de primera enseñanza y para las que aspiren á serlo, puesta en diálogo para su más fácil estudio, por D. _____, Profesor normal, segundo Maestro y Catedrático de dicha asignatura en la Escuela Normal de Albacete. Pensamiento de Platón. Segunda edición.

Madrid. Imprenta de Francisco Abienzo.

1862

94 págs. + 2 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—Esta obra es propiedad del autor...—A las maestras de primera enseñanza.—V. en b.—Texto, 7-78.—Apéndice, 79-89.—V. en b.—Índice programa, 91-93.—V. en b.—Distribución del tiempo y del trabajo, 2 hs. (1).

16.º m.

Biblioteca Nacional.

1678. **Sánchez Morate y Martínez**,
Juan Francisco

Cartilla Pedagógica ó sean breves nociones de Educación y Métodos de enseñanza. Obra escrita expresamente para las maestras de primera enseñanza y para las que aspiren á serlo, puesta en diálogo para su más fácil estudio por D. _____ Profesor Normal Bachiller en Artes.

(1) De tamaño 8.º m. apaisado.

Texto de Platón en castellano. Tercera edición.

Albacete. Imprenta de Sebastián Ruiz.

1870

80 págs. + 2 hs.—Port.—Esta obra es propiedad del autor.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Texto, 5-80.—Índice-Programa, 2 hs.

8.º

1679. **Sánchez Morate y Martínez**,
Juan Francisco

Cartilla pedagógica ó sean breves nociones de educación y métodos de enseñanza obra escrita expresamente para las Maestras de primera enseñanza y para las que aspiren á serlo, puesta en diálogo para su más fácil estudio por don _____ profesor normal y licenciado en Medicina y Cirujía. Pensamiento de Platón. Cuarta edición reformada y notablemente aumentada.

Madrid. Imp. á cargo de I. Moraleda.

1880

90 págs.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—A las maestras de primera enseñanza.—V. en b.—Texto, 5-80.—Apéndice, 81-85.—V. en b. Índice-programa, 87-90.

8.º

Biblioteca Nacional.

Pocas obras habrá que aventajen á la descrita en dar más pobre idea de lo que debe ser el arte de educar y de instruir.

1680. **Sánchez Ocaña**, Mariano

La Maestra. Guía de educación práctica para las profesoras de instrucción primaria y madres de familia por D. _____ Inspector de instrucción primaria de esta provincia.

Valladolid. Imprenta de D. Juan de la Cuesta.

1856

2 hs. + 184 págs. = Port. — [Dedicatoria.] — Índice y Erratas 1 h. — Introducción, prólogo y plan de la Obra, 1-4. — Texto, 5-184.

4.^o

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1681. **Sánchez Ocaña**, Mariano

La Maestra. Guía de educación práctica para las Profesoras de instrucción primaria y madres de familia por D. — Inspector de Instrucción primaria de esta provincia. Segunda edición.

Valladolid. Imprenta de Hijos de Rodríguez.

1862

174 págs. + 1 h. = Ant. — Real orden del Ministerio de Fomento aprobando la obra para que pueda servir de texto en las escuelas Normales. — Port. — Es propiedad de los editores. — [Dedicatoria.] — V. en b. — Introducción. — Prólogo y Plan de la Obra, 7-10. — Texto, 11-172. — Advertencia final, 173-174. — Índice, 1 h.

8.^o m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

El opúsculo descrito está formado de unos cuantos apuntes de escaso mérito pedagógico, aplicados á la educación y enseñanza en las escuelas de niños.

1682. **Sánchez Pastor**, Emilio

La Escuela y el Maestro. Pleca. — Memoria presentada al Gobierno por Don —, Director de la Sección de Artes liberales en la Exposición Universal ce-

lebrada en París en el año de 1900. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Ricardo Rojas.

1901

150 págs. = Ant. — V. en b. — Port. — V. en b. — [Dedicatoria.] — V. en b. — Prólogo, 7-9. — V. en b. — Texto, 11-148. — Índice, 149. — V. en b.

4.^o

El libro descrito contiene datos y observaciones de algún interés respecto á la organización y resultados de la primera enseñanza en los países que concurrieron oficialmente á la Exposición Universal de París de 1900 (1).

1683. **Sánchez Ramos**, José

Memoria del estado actual del Instituto de segunda enseñanza de Toledo con una llamada á la juventud sobre las bases de la buena instrucción, leída en la solemne apertura del curso de 1859 á 1860 por el Doctor D. —, Caballero de la Real y distinguida orden de Carlos III, Canónigo de la Santa Iglesia Primada y Director del Establecimiento.

Toledo. Imprenta y librería de Severiano López Fando.

1859

16 págs. + 3 cuadros sinópticos.

Citada por el Sr. Pérez Pastor en su obra *La Imprenta en Toledo*. Esta es la primera Memoria del Instituto que se dió á la estampa.

«La de 1868 no se publicó á su debido tiempo; pero en 1878 se imprimió con objeto de completar la serie.» (Nota del señor Pérez Pastor.)

(1) En dicha Exposición no figuraron oficialmente en la sección de enseñanza Alemania, Suiza ni España.

1684. **Sánchez Román**, Felipe

Documento parlamentario. Interpelación dirigida al Sr. Ministro de Instrucción pública, Excmo. Sr. D. Antonio García Alix, sobre sus reformas ministeriales en materias de enseñanza por el Senador Excmo. Sr. D. _____, explanada en el Senado en las sesiones de los días 5, 8 y 9 de Enero de 1901. _____

Madrid. Est. tip. de los hijos de J. A. García.

1901

208 págs. = Port.—V. en b.—[Carta de los Señores D. Carlos Groizard y D. Eduardo Vicenti], 3-4.—[Contestación de D. F. Sánchez Román], 5-6.—Texto, 7-208.

8.º m.

1685. **Sánchez Santiago**, Angel

Nociones de Pedagogía y Moral dispuesta para el hogar doméstico por D. _____, Maestro elemental de párvulos y adultos. Primera edición (*sic*).

Jerez. Imprenta á cargo de Melchor García Ruiz.

1885

430 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad de su autor.—Prólogo.—V. en b.—Introducción, 7-10.—Texto, 11-419.—V. en b.—Índice, 421-424.—Erratas, 425-429.—V. en b.

8.º m.

1686. **Sánchez de Toca**, Joaquín

La libertad de enseñanza y la Universidad de Oñate por _____.

Madrid. Tipografía de los hijos de M. G. Hernández.

1895

5 hs. + 194 págs. + 2 hs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Láminas (1) con vistas de

(1) De fotografiado directo

la Universidad de Oñate, 3 hs.—Texto, 1-194.—Índice, 2 hs.

8.º m.

1687. **Sánchez Toca**, Joaquín

El Congreso católico y la libertad de enseñanza por _____. Adorno de imprenta.

Madrid. Tipografía de Manuel Ginés Hernández.

1889

xxxvi + 288 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Advertencias preliminares, v-xxxvi.—Texto, 1-280.—Índice, 281-288.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El Sr. Sánchez Toca trata en el libro reseñado de la libertad de enseñanza con elevado criterio filosófico y presenta soluciones prácticas aplicables á nuestro país estudiando el asunto con singular competencia en su aspecto constitucional.

Merecen ser leídos con despacio los capítulos dedicados á los derechos de la Iglesia y del Estado en la enseñanza; derechos de los padres de familia en la enseñanza; monopolio universitario y la libertad de enseñanza en nuestra legislación; inspección é intervención de la Iglesia en la enseñanza libre y el magisterio como profesión de la mujer.

Las teorías del Sr. Sánchez Toca sobre libertad de enseñanza han sido vigorosamente impugnadas por el Sr. Gil y Robles en su obra titulada *El Catolicismo liberal y la libertad de enseñanza*.

1688. **Sánchez de Toca**, Melchor

Memoria sobre el plan de estudios, la organización y el personal de las Escuelas médicas extranjeras, con aplicaciones á la Nacional de San Carlos de Madrid,

por D. _____ Madrid, librería de la Viuda de Calleja é hijos.

Madrid. Imprenta que fué de Fuente-
nebro, á cargo de Alejandro Gómez.

1840

xii + 90 págs. + 14 hs. (1).—Ant.—V. en b.—
Port.—Pie de imprenta.—Índice, v-vi.—Prólogo,
vii-xi.—V. en b.—Texto con apostillas, 1-89.
—V. en b.—Erratas.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca Nacional.

Esta «Memoria», aunque ha perdido el interés de la oportunidad, es de lectura útil y provechosa por ser la única monografía publicada en castellano sobre la *enseñanza de las ciencias médicas*.

1689. **Sánchez de Toca**, Melchor

Del Método de estudio y de Enseñanza en las Ciencias Médicas, por D. _____.

S. I. [Madrid]. Imprenta de Vázquez.
Año de

[1840]

24 págs.—Port.—V. en b.—Texto con aposti-
llas, 3-24.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

El lugar de impresión consta en la fecha final.

Contiene este opúsculo algunas curiosas observaciones sobre el asunto á que el título se refiere.

1690. **Sancho Bruñó**, Rafael

¡Todo por la enseñanza gradual!—
Preceptos referentes á la reorganización de las Escuelas de primera enseñanza de Madrid en forma de Grupos escolares por _____ Maestro auxiliar de las Escue-

(1) Estas 14 hojas son de tamaño doble folio y se hallan entre varias paginas del texto.

las públicas de Madrid. Adorno de imprenta.

Madrid.—Imp. de *La Defensa del Magisterio*.

1906

iv + 12 págs.—Port.—Súplica.—Ventajas de la presente reforma.—Mi ideal.—Texto, 1-11.—V. en b.

8.º

1691. **Sanet**, Rodolfo

Evolución y educación por _____
La Plata (República Argentina).

1901

viii + 641 págs.

4.º

Biblioteca de F. A. Berra.

1692. [**San Joaquín**, Gregorio]

Carta circular del general de los carmelitas descalzos de la Congregacion de España á todos sus Subditos. Sobre el metodo de estudios. Establecido por el Excelentísimo, Ilustrísimo Señor Don Nicolas Colona de Stillano, Arzobispo de Sebaste, Nuncio Apostólico de su Santidad en estos Reynos. Escudo de la orden carmelitana grabado en dulce. Con superior permiso. En

Madrid: Por Josef Doblado. Año de

1781

1 h. + 108 págs.—Port.—V. en b.—Texto (1),
3-108.

4.º m.

Biblioteca del Casino de Zaragoza.

Esta carta está fechada en el convento de San Hermenegildo de Madrid á 28 de octubre de 1780.

(1) Con algunas viñetas grabadas en dulce y en madera.

1693. **San José**, R. Esteban

II Asamblea Universitaria. Barcelona (2 á 7 enero de 1905). Temas especiales. 8.º Las escuelas de Comercio. Ponente _____, catedrático de la Escuela Superior de Comercio de Barcelona.

Barcelona. Tipografía «La Académica» de Serra H.^{nos} y Russell.

S. a. [1905]

8 págs. = Texto, 1-8.

4.º m.

Trata del plan de estudios de las escuelas de Comercio.

1694. **San José**, R. Esteban de

Proyecto del plan orgánico de las Escuelas de Comercio por _____ Catedrático numerario de la Escuela Superior de Comercio de Barcelona. Adorno de imprenta.

Barcelona. Establecimiento tipográfico de Mariano Galve.

1900

32 págs. = Port.—V. en b.—Presentación.—V. en b.—Antecedentes históricos, datos y consideraciones previas, 5-9.—Texto, 9-30.—Apéndice, 31-32.

8.º m.

1695. **San José**, R. Esteban

Reseña de las instituciones de Enseñanza Mercantil en Europa seguida de unos apéndices sobre esta materia por _____ Catedrático de Legislación mercantil comparada y sistemas aduaneros en la Escuela Superior de Comercio de Madrid.

Madrid. Imp. de J. García.

1887

176 págs. = Port.—V. en b.—[Dedicatoria.]—Prólogo, 5-8.—Texto, 9-171.—V. en b.—

Indice.—V. en b.—Erratas más notables.—V. en b.

4.º

1696. **San Martín y Falcón**, José de

La Sociedad económica de amigos del País. Conferencia acerca del tema «La Escuela pública» dada en la noche del 30 de mayo de 1882 por el socio D. _____ Ingeniero, Director del Colegio de S. Fernando, de esta Ciudad.

Sevilla. Imprenta de Gironés y Orduña.

1882

34 págs.—Port.—V. en b.—Carta á D. José María de Ibarra.—V. en b.—Texto, 5-33.—V. en b.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Censura el autor la organización de las escuelas públicas españolas en la fecha de la conferencia, y propone para mejorar su condición algunas discretas opiniones, que tienden á procurar que la escuela sustituya á la familia, en cuanto sea posible, y á que los maestros sean elegidos por los padres de los niños.

1697. **San Martín y Matrústegui**, Alejandro

Discurso leído en la Universidad Central, en la solemne inauguración del curso académico de 1893 á 1894 por el doctor Don _____ Catedrático de la Facultad de Medicina. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta colonial, á cargo de G. Gutiérrez.

1893

96 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Notas sobre educación física (1).—Texto, 8-96.

4.º

Biblioteca Nacional.

(1) Que es el tema del discurso.

La descripción de este folleto indica el tema del discurso.

1698. **San Román y Maldonado**, Teodoro

Instituto general y técnico de Toledo. Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1903 á 1904 por el Dr. D. — Director y catedrático del dicho establecimiento de enseñanza. Escudo de la ciudad.

Toledo. Imprentay Librería de la Viuda é hijos de J. Peláez.

1903

24 págs.—Port.—V. en b.—[Tema].—V. en b.—Texto, 5-24.

8.º m.

El tema de este discurso dice:

Algunas ideas acerca de la regeneración de España aplicables al organismo de la enseñanza.

El trabajo es un discurso de circunstancias, de escaso interés pedagógico.

1699. **San Román y Maldonado**, Teodoro de

Instituto general y técnico de Toledo.—Discurso leído en la solemne inauguración del Curso académico de 1904 á 1905 por el Doctor — Director y Catedrático de dicho Establecimiento. Grabado de imprenta con el escudo de Toledo.

Toledo. Imprenta y Librería de la Viuda é Hijos de J. Peláez.

1904

24 págs.—Port.—V. en b.—Notas sobre asuntos de enseñanza.—V. en b.—Texto, 5-24.

4.º

Este discurso es una serie de notas sobre exámenes, libros de texto, matrículas

y pensiones á los alumnos, colonias escolares y necesidad del Bachillerato.

1700. **Santa María de Formiguera**, Conde de

Lecciones de enseñanza mutua según los métodos colmados por Bell y Lancaster ó plan de educación para los niños pobres por el —

Reimpreso en Mallorca, en la Imprenta Real.

1819

1 h. + 34 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 1-34.
8.º m.

Biblioteca Nacional.

Este opúsculo, que es el mismo descrito en la pág. 470 del II tomo de esta BIBLIOGRAFÍA, con el número 1.089, se halla catalogado en dicha Biblioteca con el citado nombre de autor, aunque la portada no autoriza á catalogarle sino como anónimo.

1701. **Santiago Vicente**, Hipólito

Memoria técnica. Con arreglo á las Leyes actuales de primera enseñanza por el maestro normal —. Adorno de imprenta.

Salamanca. Imprenta de Calatrava.

1908

12 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-12.
8.º m.

Esta Memoria versa sobre el siguiente tema: «Enumeración de los trabajos que el autor de la Memoria ha realizado fuera de la escuela, en beneficio de la educación popular.»

1702. **Santibáñez Rojas**, Antonio

La escuela primaria ante la nueva administración por —, visitador de es-

cuelas de Santiago y director de la Revista de Instrucción Primaria.

Santiago de Chile. Imprenta Barcelona.

1901

19 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1702. **Santos**, José María

Curso completo de Pedagogía por D. —, Profesor de dicha asignatura en la Escuela Normal de Maestros de la provincia de Avila.—Segunda edición.

Madrid. Imprenta de Gregorio Hernando.

1875

306 págs. = Port.—Pensamientos de Schwarz (*sic*) y Niemeyer.—A mis lectores, [6-7].—Capítulo preliminar, 7-12.—Texto, 13-231.—V. en b.—Índice, 285-289 (1).—V. en b.—Modelos de documentos escolares, 291-305 y 1 h (2).—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1703. **Santos**, José María

Curso completo de Pedagogía por D. —, Profesor de dicha asignatura en la Escuela Normal de Maestros de la provincia de Avila. Tercera edición.

Madrid. Imprenta de Gregorio Hernando.

1880

318 págs. + 1 h. = Ant.—Es propiedad de don Gregorio Hernando.—Port.—Pensamientos de Schwarz (*sic*) y de Niemeyer.—A mis lectores.—V. en b.—Texto, 7-298.—Índice, 299-304.—

(1) Como se ve, el ejemplar visto carece de las páginas 232-284. También tiene mutilada la parte inferior de las tres primeras hojas.

(2) De tamaño de fol. marquilla apaisado.

Cuadros de la distribución del tiempo y del trabajo en escuelas de distintos sistemas, 305-307.—Clasificación de las enseñanzas en escuelas de distintos sistemas, 308-314.—Registros de ingresos y gastos, 1 h. (1).—Registro de correspondencia oficial de asistencia, 315-316.—Lista diaria de asistencia.—V. en b.

8.º m.

1704. **Santos**, José María

Curso completo de Pedagogía por D. — profesor de dicha asignatura en la Escuela Normal de Maestros de Avila. Cuarta edición.

Madrid. Establecimiento tipográfico de Hernando.

1884

318 págs. + 1 h. = Ant.—Es propiedad y propiedad de imprenta.—Port.—Pensamientos de Schwarz (*sic*) y Niemeyer.—A mis lectores.—V. en b.—Capítulo preliminar, 7-12.—Texto, 13-242.—Extracto ó programa de las lecciones contenidas en este texto, 243-298.—Índice, 299-304.—Modelos de documentos escolares, 305-317 y 1 h. (2).—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

1705. **Santos**, José María

Curso completo de Pedagogía por D. —, Profesor de dicha asignatura en la Escuela Normal de Maestros de la provincia de Avila. 7.ª edición.

Madrid, Libr.ª de la V.ª de Hernando y Comp.ª

1890

320 págs.

4.º

Biblioteca de PP. Dominicos de Salamanca.

(1) Apaisada.

(2) De tamaño de fol. marquilla apaisado.

1706. **Santos, José María**

Curso completo de Pedagogía por D. —, Profesor de dicha asignatura en la Escuela Normal de Maestros de la provincia de Avila. Octava edición.

Madrid. Imprenta de la Viuda de Hernando y C.^a

1893

324 págs. + 1 h. = Ant. — Es propiedad. — Port.—Pensamientos. — Un texto de Schwarz (*sic*) y de Niemeyer.—A mis lectores.—V. en b.— Texto, 7-302.—Apéndice con los modelos que se citan en la obra, 303-314.—Registros de ingresos y gastos-matrículas, 1 h.— Registro de correspondencia y asistencia diaria, 315-317. —. V en b.— Índice, 318-324.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Esta obra, que ha circulado extraordinariamente entre los maestros españoles, es el prototipo de los manuales de Pedagogía en España. Al lado de algunas observaciones personales del autor, generalmente dignas de ser estudiadas, se hallan datos suficientes para afirmar que las teorías han sido importadas, sin hacer distinciones entre la verdad y el error, de los textos franceses de la primera mitad del siglo XIX, repetidos (á veces después de un segundo ó tercer plagio) sin conocer de ordinario ni el origen ni la procedencia.

Ninguna de estas obras, en las cuales se hallan á menudo errores de Psicología de Fisiología y de otras ciencias pueden servir á los pedagogos modernos para su ilustración y su cultura. Su importancia queda reducida á simples datos para la historia de la Pedagogía española.

1707. **Santos Fernández, Víctor**

Discurso leído en la Universidad de Valladolid en la solemne inauguración

del curso académico de 1909 á 1910 por el doctor Don — catedrático de la Facultad de Medicina. Adorno de imprenta.

Valladolid. Tipografía y casa editorial Cuesta.

S. a. [1909]

88 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Texto, 5-88.
4.º m.

Trata este discurso del «Régimen escolar y medios de evitar y corregir las enfermedades escolares».

1708. **Sanus Aura, Rafael**

Memoria sobre el tema ¿Es útil ó perjudicial á la sociedad la enseñanza á cargo de entidades que la subordinan á un criterio dogmático-religioso? presentada por D. — pbro. Doctor en Sagrada Teología, Colegial que fué en el Real de Corpus Christi de Valencia, y capellán de la Parroquia de San Mauro de Alcoy, al certamen científico-literario celebrado el 28 de Abril de 1901 por el Excmo. Ayuntamiento de esta Ciudad.

Alcoy. Imprenta de Camilo Vilaplana.

1902

34 págs.—Port.—V. en b.—Censura y aprobación, [3-4].—Texto, 5-33.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

El autor contesta afirmativamente á la pregunta del tema.

1709. **Sanz, Bernabé**

Manual de educación y métodos de enseñanza con destino á las maestras de niñas y muy útil á los Maestros de escuelas incompletas por D. —, Maestro de

las Escuelas públicas de esta Ciudad. Pleca.

Soria. Imp. de D. Francisco Pérez Rioja.

1859

1 h. + 66 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—La Maestra de niñas, [3-4].—Índice-programa, [5-8].—Texto, 9-65.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1710. **Sanz y Muñoz, Gonzalo**

Memoria sobre la organización y enseñanza de las clases de adultos destinadas á la educación é instrucción popular leida en la distribución de premios de las establecidas en la Escuela Normal de Palencia, el día 20 de marzo de 1870 por el Profesor y Secretario de la misma D. _____.

Palencia, Imprenta y librería de Peralta y Menendez.

1870

18 págs.

4.º

Biblioteca de la Escuela Normal de Maestros de Salamanca.

1711. **Sanz del Río, Julián**

Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico de 1857 á 1858 en la Universidad Central por el Doctor Don _____ Catedrático de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras. Escudo nacional.

Madrid. Imprenta Nacional.

1857

42 págs. + 1 h.—Port.—V. en b.—Texto, 3-42.—Nota.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1712. **Sanz del Río, Julián**

Discurso pronunciado en la Universidad Central por el Doctor Don _____, Profesor de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras, en la solemne inauguración del año académico de 1857 á 1858. Segunda edición.

Madrid. Imprenta de M. Rivadeneyra.

1869

1 h. + 40 págs. = Retrato (1) y firma autógrafa del autor.—Port.—V. en b.—Texto, 3-39.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El Sr. Sanz del Río, comisionado por el Gobierno español para estudiar Filosofía en el extranjero, fué importador y propagandista de la filosofía de Krause en España, y de él son descendientes espirituales, más ó menos próximos, D. Francisco Giner de los Ríos y el grupo de pedagogos que forman la Institución Libre de Enseñanza de Madrid.

Menéndez y Pelayo, en su *Historia de los heterodoxos españoles*, hizo de este extravagante filósofo un estudio completo, al cual pertenecen los siguientes fragmentos:

El krausismo.—D. Julián Sanz del Río: su viaje científico á Alemania: su doctrina: sus escritos hasta 1868: sus principales discípulos (2).

«Allá por los años de 1843 llegó á oídos de nuestros gobernantes un vago y misterioso rumor de que en Alemania existían ciencias arcanas y no accesibles á los profanos, que convenia traer á España para remediar en algo nuestra penuria intelectual, y ponernos de un salto al nivel de nuestra maestra la Francia, de

(1) De litografía.

(2) Páginas 715-746 de la obra citada.

donde salía todos los años Víctor Cousin á hacer en Berlin su acopio de sistemas; para el consumo de todo el año académico. Y como se tratase entonces del arreglo de nuestra enseñanza superior, pareció acertada providencia á D. Pedro Gomez de la Serna, ministro de la Gobernacion en aquellos dias, enviar á Alemania, á estudiar directamente y en sus fuentes aquella filosofía, á un buen señor castellano, natural de un pueblecillo vecino á Arévalo, antiguo colegial del Sacro-Monte, donde habia dejado fama por su piedad y misticismo, y algo tambien por sus rarezas, hombre que pasaba por aficionado á los estudios especulativos, y por nada sospechoso en materias de religion.

»La filosofía alemana era, aunque poco sabida de los españoles, no enteramente forastera, ni podia suceder otra cosa, cuando de ella daban tanta noticia y hacian tales encarecimientos los libros franceses, únicos que aquí leíamos. El mismo Balmes alcanzó á estudiar, en traducciones, la *Crítica de la razón pura*, la *Doctrina de la ciencia* y el *Sistema de la identidad*, é hizo sobre ellos observaciones profundas, como suyas, en la *Filosofía fundamental*, obra que los gnósticos españoles han afectado mirar con desden, pero que alguna oculta virtud debe de tener en sí, cuando tanto se han quebrado en ella los dientes el mismo hierofante Sanz del Rio y su predilecto discípulo Tapia.

»Balmes, que en sus últimos años leyó no poco, y que presintiendo una revolución filosófica en España, trató de ahogar el mal con la abundancia del bien, restaurando, aunque no sistemáticamente, la escolástica, é impugnando las negaciones racionalistas, más bien que oponiéndoles un cuerpo de filosofía ortodoxa, no perdió de vista, ni siquiera en sus trata-

dos elementales, ni siquiera en la *Historia de la filosofía*, con que cierra su compendio, lo que sabia del movimiento filosófico de Alemania, y hasta dió idea bastante clara de algunos puntos del sistema de Krause, tomándolos de las *Leciones de Psicología* de Ahrens.

»Ya en 1851 se habia impreso, traducido á nuestra lengua, por D. Ruperto Navarro Zamorano, el *Curso de derecho natural ó filosofía del derecho* del mismo Ahrens, impreso por primera vez en Bruselas en 1837, y que todavía hoy se reimprime y traduce entre nosotros, y se recomienda en las cátedras, y se devora por los estudiantes como *novissima verba* de la ciencia. El primitivo traductor suprimió un capítulo entero sobre la religion, porque contenia doctrinas que «*atendido nuestro estado actual, seria grande imprudencia difundir*». ¡Notable escrúpulo de traductor, cuando dejaba todo lo demás intacto!

»Es error vulgarísimo el creer que Sanz del Rio tué enviado á Alemania á aprender el krausismo. Basta hojear su correspondencia para persuadirse del verdadero objeto de su comision, que fué estudiar la filosofía y la literatura alemanas en toda su extension é integridad, lo cual él no hizo ni podia hacer quizá, por ser hombre de ninguna libertad de espíritu y de entendimiento estrecho y confuso, en quien cabian muy pocas ideas, adhiriéndose estas pocas con tenacidad de clavos. Sólo á un hombre de madera de sectario, nacido para el iluminismo misterioso y fanático, para la iniciacion á sombra de tejado y para las fórmulas taumatúrgicas de exorcismo podia ocurrírsele cerrar los ojos á toda la prodigiosa variedad de la cultura alemana, y puesto á elegir errores, prescindir de la poética teosofía de Schelling y del portenso edificio dialéctico de Hegel, é ir á prendarse del primer

sofista oscuro, con cuyos discípulos le hizo tropezar su mala suerte. Pocos saben que en España hemos sido krausistas por casualidad, gracias á la lobreguez y á la pereza intelectual de Sanz del Rio. Pero afortunadamente un discípulo suyo, hijo del mayor protector que entonces tenia Sanz del Rio en el Ministerio de Instrucción Pública, ha publicado cartas del filósofo, en que hay las más explícitas revelaciones sobre este punto.

»Sanz del Rio poseia, antes de su viaje, ciertas nociones de alemán que luego perfeccionó, hasta ponerse en situación de entender los libros y de entenderse con las gentes. La visita que hizo en París á Víctor Cousin no le dejó satisfecho: su ciencia le pareció *de embrollo y de pura apariencia*. No faltará quien sostenga que con toda su ligereza trascendental (que yo reconozco), el doctísimo ilustrador de Platon, de Proclo y de Abelardo, el autor de tantos deleitables cursos de historia de la filosofía, el renovador de la erudición filosófica y caudillo de una falange de investigadores muy de veras y no de embrollo ni de apariencia, el vulgarizador elegantísimo del espiritualismo entre las gentes del mundo, y (¿por qué no decirlo, aunque pocos se lo agradezcan?) el crítico exterminador del sensualismo condillaquista, será siempre en la historia de la filosofía un personaje de mucha más importancia que Krause y su servilísimo intérprete Sanz del Rio, y que todos los krausistas belgas y alemanes juntos, porque sabia más que ellos, y entendía mejor lo que sabia, y lo exponia además divinamente y no en términos bárbaros y abstrusos. Enhorabuena que Aristóteles, ó Santo Tomás, ó Suarez, ó Leibnitz, ó Hegel, pudieran calificar de ligera y de filosofía para uso de las damas, la de Víctor Cousin, pero que venga á decirlo un espíritu tan entenebrecido como el de

Sanz del Rio, cuyo ponderado método se reduce á haber encerrado sus potencias mentales en un carril estrechísimo, trazado de antemano por otro, cuyas huellas va repitiendo con adoracion supersticiosa, es petulancia increíble. Pero ya se ve, á ojos como los de Sanz del Rio, que sólo aciertan á vivir entre telarañas, todo lo que sea luz y aire libre ha de serles forzosamente antipático.

»Así que nada oyó en la Sorbona que le agradase, y para encontrar filósofos de su estofa, y áun no tan enmarañados, pero sí tan sectarios como él, tuvo que ir á Bruselas y ponerse en comunicacion con Tiberghien y con Ahrens, que le dió á conocer á Krause y le aconsejó que sin demora se aplicase á su estudio, dejando á un lado todos los demás trampantojos de hegelianismo y cultura alemana, puesto que en Krause lo encontraria todo, realzado y trasfigurado por modo eminente. Mucho se holgó Sanz del Rio del consejo, sobre todo porque le libraba de mil estudios enojosos, y del quebradero de cabeza de formar idea propia de las cosas y de juzgar con juicio autónomo las múltiples y riquísimas manifestaciones del génio alemán. ¡Cuánto mejor encajarse en la cabeza un sistema ya hecho, y traerle á España con todas sus piezas!

»El espíritu de Sanz del Rio no sabia caminar un paso sin andadores. «Como »guía que me condujera con seguridad »por el caos que se presentaba ante mi »espíritu, hube de escoger de preferencia »un sistema, á cuyo estudio me debia »consagrar exclusivamente, hasta ha- »llarme en estado de juzgar con criterio »los demás». Excuso advertir que este día no llegó nunca, y que el camino tomado por Sanz del Rio era el que más debia alejarle de tal fin, si es que alguna vez se le propuso, ya que, comenzando por encajonar su entendimiento en un

dogmatismo cerrado y por jurar *in verba magistri*, tornábase de hecho incapaz de ver ni de juzgar nada que no fuese aquello, abdicaba su propio pensar, y hasta mataba en sí el gérmen de la curiosidad. Nadie ignora que en tantos años como Sanz del Río desempeñó la cátedra de *Historia de la filosofía*, ni por casualidad tocaba tal historia: bastábale enseñar lo que él llamaba el *sistema*, es decir, el suyo, el de Krause, la verdad, lo uno. Lo que habían pensado los demás, ¿que le importaba?

«Escogí aquel sistema (prosigue diciendo) que, *según lo poco que yo alcanzaba á conocer*, encontraba más consiguiente, más completo, más conforme á lo que nos dicta el sano juicio, y sobre todo *más susceptible de una aplicación práctica* (¡vaya un metafísico!)... razones todas que, *si no eran rigurosamente científicas*, bastaban á dejar satisfecho mi espíritu.» Bueno es hacer constar que Sanz del Río se hizo krausista *por razones no rigurosamente científicas*.

»Instalado ya en la Universidad de Heidelberg, cayó bajo el poder de Leonhardi y de Roeder, que acabaron de *krausistizarle*, y de teparle los oídos con espesísima cera, para que no oyese los cantos de otras sirenas filosóficas, que podían distraerle de la pura contemplación del armonismo. Las pobrísimas observaciones que luego hizo sobre Hegel, muestran hasta dónde llegaba esta superstición y embebecimiento suyo. A los pocos meses de estudiar el krausismo, y antes de haberle comparado con otros sistemas, ya escribe á D. José de la Revilla que «tiene convicción íntima y completa de la verdad de la doctrina de Krause, *convicción producida directa é inmediatamente por la doctrina misma que yo encuentro dentro de mi mismo sér, si no idéntico, total*». Dentro de su mismo sér encuentra

cada cual todo lo que quiere, incluso los mayores absurdos. Si esto no es proceder como un fanático, y cortarse voluntariamente las alas del pensamiento, y desentenderse de toda realidad exterior, confesaré que tienen razón los que llaman á Sanz del Río *campeón de la libertad filosófica*.

»Sanz del Río temía cándidamente que esta doctrina fuese *demasiado buena ó demasiado elevada para españoles*, pero con todo estaba resuelto á propagarla, porque *puede acomodarse á los diferentes grados de cultura del espíritu humano*. Ya para entonces había dado al traste con sus creencias católicas: «¿Cree Vd. sinceramente (escribía á Revilla) que la ciencia, como conocimiento consciente y reflexivo de la verdad, no ha adelantado bastante en diez y ocho siglos sobre la fé, como creencia sin reflexión, para que en adelante, en los siglos venideros, haya perdido ésta la fuerza con que ha dirigido hasta hoy la vida humana?»

»Sanz del Río hizo dos visitas á Alemania: una en 1844, otra en 1847. En el intervalo de la una á la otra residió en Illescas, pueblo de su mujer, haciendo tales extravagancias que las gentes le tenían por loco. Y realmente dá algo que sospechar del estado de su cabeza en aquella fecha, una carta enormísima y más tenebrosa que las *Soledades* de Góngora, que en 19 de Marzo de 1847 dirigió á su Mecenaz D. José de la Revilla. Allí se habla ó parece hablarse de todo, especialmente de educación científica, pero lo único que resulta bastante claro es que el autor pide, en términos revesados y de conjuro, aumento de subvención y de sueldo. Véase con qué donaire escribía Sanz del Río sus cartas familiares: «Ahora, pues, en el proseguimiento de este propósito, con la resolución de que ha-



»blo á usted, ocurreseme de suyo consi-
»derar lo que me resta de personalidad
»exterior, digámoslo así, en el sentido del
»objeto propuesto y de relaciones con el
»gobierno bajo el mismo respecto.....
»cuanto más que en el caso presente, el
»todo que en ella se versa trae su princi-
»pio y conexión directa del gobierno.....
»En conformidad de esto, he debido yo
»preguntarme: ¿en qué posición me en-
»cuentro ahora con el gobierno, y cómo
»obraré en correspondencia con ella.....
»en la condicionalidad y ocasión presen-
»te?.... ¿Cómo y por qué género de me-
»dios conviene que sea cumplido á lo ex-
»terior el objeto de mi encargo? Y como
»parte contenida en este genérico, ¿qué
»fin inmediato, áun bajo el mismo res-
»pecto de aplicacion exterior, llevo yo
»propuesto en la resolucion de viajar?»

»Yo no sé si D. José de la Revilla llegó á entender ni áun leer entera esta carta (que en la impresión tiene cuarenta y tantas páginas de letra menudísima, todas ellas tan amenas como el trozo que vá copiado), pero es lo cierto que á él y á los demás oficinistas les pareció un mónstruo y un génio el hombre que tan oscuramente sabia escribir á sus amigos, hasta para cosa tan trivial como pedir dinero. Así es que determinaron crear para él una cátedra de *Ampliación de la Filosofía y su Historia*, en el Doctorado de la Facultad de Letras, cátedra que Sanz del Rio rechazó al principio, con razones tan profundas que el ministro y los oficiales hubieron de quedarse á media miel, dejándole al fin en libertad de aceptar la cátedra cuándo y cómo quisiera, y de imprimir ó dejar de imprimir un tratado *de las Sensaciones*, que habia traído de Alemania como fruto de sus tareas.

»Sanz del Rio, aunque escritor laborioso y muy fecundo á su modo, con cierto género de fecundidad estrambótica

y eterna repetición de las mismas ideas, no estaba aquejado de la manía de escribir para el público. Gustaba más de la iniciación oral y privada, en el cenáculo de discípulos, que comenzó á atraerse desde que ocupó la cátedra de la Central. Cuando escribía, solia hacerlo para sí mismo y para esos oyentes más despiertos; así es que obra suya propiamente filosófica, no hay ninguna anterior á la *Analítica*. Antes sólo se habia dado á conocer por algun trabajo de los que él llamaba *populares*, v. gr., la traducción ó arreglo del *Compendio de Historia Universal*, compuesto en aleman por el doctor Weber, de la Universidad de Heidelberg, y aumentado por el nuestro con varias consideraciones generales y notas de sabor panteístico-humanitario, á pesar de lo cual la obra se publicó, en 1853, bajo el patrocinio de altísimos personajes conservadores, y fué señalado como libro de texto en nuestras Universidades. La traducción es incorrecta y extrafalaria: hasta las cosas más vulgares se dicen con giros memorables por lo ridículos: *El espíritu simple de los primeros pueblos no tenia más que un ojo* (leemos en la página 297 del tomo I).

»Cúpole en turno á Sanz del Rio la oración inaugural de la Universidad en el curso de 1857 á 1858, é hizo, con mejor estilo del que acostumbraba, y áun con cierta varonil y austera elocuencia, que no excluye la dulzura cautelosa y persuasiva, un elogio de los resultados morales de la Filosofía, y exhortación á los jóvenes á su estudio como única ley, norma y disciplina del espíritu. En tono medio sentimental, medio estóico, todo tira en aquel discurso á insinuar las ventajas de la llamada moral independiente y desinteresada, de la ética kantiana, en una palabra, que á ella vendrá á reducirse, si es que tiene algun sentido, la pero-

grullada de Krause, que cita Sanz del Río como portentoso descubrimiento suyo: «*El bien por el bien como precepto de Dios*». Fórmula ambidextra, por decirlo así, pero que entendida como sueña, sería cristiana, y de las más corrientes, si no supiéramos lo que significa la palabra Dios en todo sistema panteístico. La hipocresía es lo peor que tiene el krausismo, y la razón de que aquel discurso, tan capciosamente preparado, rebotando de misticismo y ternezas patriarcales, donde venía á anunciarse á las almas pecadoras una nueva era, en que el cuidado de ellas correría á cargo de la filosofía, sucesora de la Religión en tales funciones, deslumbrase á muchos incautos, hasta que el Sr. Orti Lara, jóven entonces, y que desde aquel día se convirtió en sombra negra para Sanz del Río y los krausistas, descubrió el veneno, en un diálogo que publicó en *La Razón Católica*, revista de Granada. Este arrojó le costó (y dicho sea entre paréntesis, como una de tantas muestras de la tolerancia krausista) una reprensión de parte del Consejo universitario.

»En 1860 logró la solicitud de sus discípulos que Sanz del Río se decidiese á confiar á los tórculos la primera parte de sus lucubraciones metafísicas, encabezada con el rótulo de *Sistema de la Filosofía-Análisis*, que luego se trocó en el más breve y sencillo de *Analítica*. En cuanto á la segunda parte, ó *Sintética*, debió de llevarse al otro mundo el secreto, porque ni él lo reveló, ni sabemos que ninguno de sus discípulos le haya descubierto.

»Entrar aquí en una exposición minuciosa de la análisis krausista sería tan impertinente en una histórica, como inútil, ya que es sistema enteramente muerto, y del cual reniegan los mismos que en otro tiempo más fervorosamente le siguieron.

Además, aunque los krausistas hayan querido presentar su filosofía como inaccesible á los profanos, de puro alta y sublime, es lo cierto que, reducida á términos llanos y despojada de toda la bambolla escolástica con que la han revestido *ad terrorem puerorum*, es fácil encerrarla en muy breves y nada originales proposiciones, y así lo han hecho sus impugnadores castellanos, entre los cuales merecen especial atención el Sr. Orti Lara y el Sr. Caminero.

»La escuela krausista, modo alemán del eclecticismo, se presenta, después de cosechada la amplia mies de Kant, Fichte, Schelling y Hegel, con la pretension de concordarlo todo, de dar á cada elemento y cada término del problema filosófico su legítimo valor, dentro de un nuevo sistema que se llamará *racionalismo armónico*. En él vendrán á resolverse de un modo superior todos los antagonismos individuales y todas las oposiciones sistemáticas: el escepticismo, el idealismo, el naturalismo entrarán como piedras labradas en una construcción más amplia, cuya base será el criticismo kantiano. La razón y el sentimiento se abrazarán estrechamente en el nuevo sistema. Krause no rechaza ni siquiera á los místicos: al contrario, él es un teósofo, un iluminado ternísimo, humanitario y sentimental, á quien los filósofos trascendentales de raza miraron siempre con cierta desdeñosa superioridad, considerándole como filósofo de logias, como propagandista francmasónico, como metafísico de institutrices, en suma, como un charlatan de la alta ciencia, que la humillaba á fines inmediatos y no teoréticos.»

»Necesario era todo el enfadoso extracto que precede, para mostrar claro y al descubierto el misterio eleusino que bajo tales monsergas se encerraba, el fétido es-

queleto con cuyas estériles caricias se ha estado convidando y entonteciendo por tantos años á la juventud española. ¡Cuán admirablemente dijo de todas esas metafísicas trascendentales de allende el Rhin, el prudentísimo William Hamilton: «Esa »filosofía personifica el cero, le llama ab- »soluta, y se imagina que contempla la »existencia absoluta, cuando en reali- »dad sólo tiene delante de los ojos la ab- »soluta privación.» Y en efecto, ¿qué cosa más fantástica y vacía que esa visión real de lo infinito-absoluto, que se nos dá por cúspide de la *Analítica*? ¿Qué iluminismo más fanático y anti-racional que esa intuición directa del Sér? ¿Qué profanación más horrenda del nombre de Dios que aplicársele á una ficción dialéctica, á una noción más fantasmagórica que la de la *quimera*, extraño conjunto de fórmulas abigarradas y contradictorias? ¿Qué hipocresía más vergonzosa y desmañada que la de rechazar como una injuria el nombre de panteístas, al mismo tiempo que se afirma que *Dios es el Sér de toda y absoluta realidad, que contiene todos los modos de existir, y que fuera de Dios no se dá nada*? ¿Qué confusión más grosera que la del modo de contener formal, y la del modo de contener *eminente y virtual* con que Dios encierra todas las cosas? ¿Qué identidad más contradictoria que la de los dos conceptos, *infinito y todo*, como si el todo, en el mero hecho de suponer partes, no excluyese la noción de infinitud? ¿A qué principiante de ontología se le hubiera ocurrido en otro tiempo formar la idea de lo infinito, sumando *indefinidamente* objetos finitos? ¡Y qué tránsitos perpétuos del órden ideal al real! ¡Qué olvido y menosprecio de las más triviales leyes del razonamiento! Bien dijo de los alemanes Hamilton con un verso antiguo:

Gens ratione ferox et mentem pasta chi-
[*moeris.*

»Y áun esto se lo aplicaba el gran crítico escocés á Hegel y á los suyos, verdadera raza de titanes dialécticos, rebelados contra el sentido de la humanidad, y empeñados en fabricar un mundo ideal y nuevo: designio gigantesco aunque monstruoso. Pero, ¿qué hubiera dicho de este groserísimo sincretismo, el menos original y científico, el ménos docto y el más burdamente sofisticado de todos los innumerables sistemas que, á modo de ejercicios de retórica, engendró en Alemania la pasada fermentación trascendental? Afortunada ó desgraciadamente, los positivistas han venido á despoblar de tal manera la región de los ensueños y de las quimeras, que ya nadie en Europa, á no ser los externos de algún manicomio, puede tomar por cosa grave y digna de estudio una doctrina que tiene la candidez de prometer á sus afiliados que verán cara á cara, en esta vida, *el sér de toda realidad, por virtud de su propia evidencia*. Es mala vergüenza para España, que cuando ya todo el mundo culto, sin distinción de impíos y creyentes, se mofaba con homérica risa de tales visiones, dignas de la cueva de Montesinos, una horda de sectarios fanáticos, á quienes sólo daba fuerza el barbarismo (en parte calculado, en parte espontáneo) de su lenguaje, hayan conseguido atrofiar el entendimiento de una generación entera, cargarla de serviles ligaduras, incomunicarla con el resto del mundo, y derramar sobre nuestras cátedras una tiniebla más espesa que la de los campos Cimmerios. Bien puede decirse de los krausistas lo que de los averroístas dijo Luis Vives: «Llenó Dios »el mundo de luz y de flores y de hermo- »sura, y éstos bárbaros le han llenado de »cruces y de potros para descoyuntar el »entendimiento humano.»

»Porque los krausistas han sidó más que una escuela, han sido una lógia, una sociedad de socorros mútuos, una tribu, un círculo de *alumbrados*, una *fratria*, lo que la pragmática de D. Juan II llama *cofradía* y *monipódio*, algo, en suma, tenebroso y repugnante á toda alma independiente y aborrecedora de trampantajos. Se ayudaban y se protegían unos á otros: cuando mandaban, se repartían las cátedras como botín conquistado: todos hablaban igual, todos vertían igual, todos se parecían en su aspecto exterior, aunque no se pareciesen antes, porque el krausismo es cosa que imprime carácter y modifica hasta las fisonomías, asimilándolos al perfil de D. Julián ó de D. Nicolás. Todos eran tétricos, cejijuntos, sombríos: todos respondían por fórmulas hasta en las insulseces de la vida práctica y diaria: siempre en su papel: siempre *sábios*, siempre absortos en la *vista real* de lo absoluto. Sólo así podían hacerse merecedores de que el hierofante les confiase el tirso en la sagrada iniciación arcaica.

»Todo esto, si se lee fuera de España, parecerá increíble. Sólo aquí donde todo se extrema y acaba por convertirse en mogiganga, son posibles tales cenáculos. En otras partes, en Alemania, pongo por caso, nadie toma el oficio de metafísico en todos los momentos y ocupaciones de su vida: trata de metafísica á sus horas, profesa opiniones más ó ménos nuevas y extravagantes, pero en todo lo demás es un hombre muy sensato y tolerable. En España no: el filósofo tiene que ser un ente raro, que se presente á las absortas multitudes con aquel aparato de clámide purpúrea y chinelas argénteas con que deslumbraba Empédocles á los siracusanos.

»Y ante todo debe olvidar la lengua de su país, y todas las demás lenguas, y ha-

blar otra peregrina y estrafalaria, en que sea bárbaro todo, las palabras, el estilo, la construcción. Peor que Sanz del Río no cabe en lo humano escribir. El mismo Salmeron le iguala, pero no le supera. Las breves frases que hemos copiado de la *Analítica* lo indican claramente, y lo mismo es todo el libro. Pero la misma *Analítica* parece diáfana y trasparente al lado de otros escritos póstumos suyos, que ya muy tarde han publicado sus discípulos, y que no ha leído nadie, por lo cual es de presumir y de esperar que no publiquen más. Tales son el *Análisis del Pensamiento Racional* y la *Filosofía de la Muerte*. No creo hacer ofensa alguna á los testamentarios del filósofo, si digo y sospecho que no han entendido el *Análisis del Pensamiento Racional* que publicaban. Ellos mismos confiesan que han tenido que habérselas con mil apuntes inconexas y frases á medio escribir (y á medio pensar), á las cuales han dado el orden y trabazon que han podido. La mayor parte de las páginas requieren un Edipo, no ménos sagaz que el que descifró el enigma de la Esfinge. Véase alguna muestra, elegida al azar: «Lo puro todo, á saber, ó lo comun, es tal, en su puro concepto (el *con* en su razón infinita desde luego) como lo sin particularidad y sin lo puro particular, excepto, pues, lo puro particular, aunque por el mismo concepto nada deja fuera ni extra de su propia totalidad (ni lo particular, pues) siendo lo puro todo—con—todo lo particular relativamente de ello al modo principal de su pura totalidad. Y lo particular (en su inmediato principio) absolutamente conmigo en mi pensamiento: lo propio y último individual inmediatamente conmigo, y de sí en relación es tal en su extremo estrecho concepto inmediato, como lo sin pura totalidad y sin lo puro todo, y así lo hemos pensado,

»en su pura inmediata propiedad de particular. Pero, en nuestro mismo total pensamiento, y dentro de él, reflexivamente, pensamos al punto lo particular, como á saber contraparticular, de otro en otro (ó en la razon de lo otro y el contra infinitamente, en su propio concepto), y en esta misma razon (positiva, infinita) del contra y lo otro, implícitamente, lo pensamos como lo con—particular—parte con parte totalmente, según la razon del cómo. De suerte que pensamos lo particular como con totalidad y totalmente tambien, pero con totalidad de su particularidad misma, y á este modo principalmente en la relacion, formalmente ó formal totalidad, siendo lo todo en este punto, no á su modo puro y libre, si no todo particularizado, todo en particularizacion, todo en particular, todo particularmente, al modo pues principal de la pura particularidad, como sin la pura totalidad.» (P. 227) ¡Infeliz corrector de pruebas, que ha tenido que echarse al cuerpo 448 páginas de letra muy menuda, todas en este estilo! ¡Si arrojásemos á la calle el contenido de un cajon de letras de imprenta, de fijo que resultaban compuestas las obras inéditas de Sanz del Rio.

»Y no se nos venga con la cantilena de que esto es *tecnicismo*, y que es insensatez burlarse del tecnicismo, porque cada ciencia tiene el suyo. En primer lugar, no hay en el pasaje transcrito una sola palabra que con rigor pueda llamarse técnica: todas pertenecen al uso comun. En segundo lugar, no hay ciencia que tenga tecnicismo más sencillo y más próximo á la lengua vulgar que la filosofía. En tercer lugar, una cosa es el tecnicismo y otra muy distinta la horrible barbarie con que los krausistas escribían. No son oscuros porque digan cosas muy profundas, ni porque les falten giros en la len-

gua, sino porque ellos mismos se embrollan y forman ideas confusas é inexactas de las cosas. ¿Qué profundidades hay en el trozo copiado, sino un mezquino trabalengua sobre el todo y las partes, en que el pensamiento del filósofo, á fuerza de marearse dando vueltas á la redonda, ha acabado por confundir el todo con las partes y las partes con el todo, para venir á enseñarnos, por término de tal galimatías, que el todo, y las partes, vienen á ser la misma cosa, mirada por distintos lados? No consiste, no, la originalidad extravagante de Sanz del Rio (ni es tal el fundamento de las acusaciones que se le dirigen) en la invencion de una docena de neologismos más ó ménos estridentes y desgarradores del tímpano, como *seidad* por *identidad*, *omneidad* por *totalidad*, etcétera. Aun esto fuera tolerable si, jugando con tales vocablos, hubiera hecho frases de razonable sentido. Pero lo más bárbaro, lo más anárquico, lo más desapacible, tal, en suma, que parece castellano de morería, lengua franca de arraces argelinos ó de piratas malayos, es la construccion! ¡Qué amontonamiento de preposiciones! Yo creo que cuando Sanz del Rio encontraba en alemán alguna partícula que tuviera vários sentidos, los encajaba todos, uno tras otro, para no equivocarse. ¡Qué incisos, qué paréntesis! ¡Qué régimen de verbos! ¡Y qué tautología, y qué repeticiones eternas! Así no ha escrito nadie, á no ser los alquimistas, cuando explicaban el secreto de la piedra filosofal, de la panacea ó del elíxir de larga vida. ¿Por dónde ha de ser ese el lenguaje de la filosofía? Tradúzcase á la letra cualquier diálogo de Platon, y á pesar de las sutilezas en que la imaginacion griega se complacia, resultará siempre hermosísimo y elegante: á veces detendrán al lector las ideas: quizá no llegue á comprender algunas, pero no le deten-

drán las palabras, que son siempre como agua corriente. Tradúzcase á cualquier lengua el *Discurso del Método*, y en todas resultará tan terso, claro y apacible como en francés. Póngase en castellano el tratado de *Prima philosophia* ó el de *Anima et vita* de Luis Vives, y muy inhábil ha de ser el traductor, para que no conserve en castellano algo de la modesta elegancia y de la apacible sencillez que tiene en latin. Y así todos: sólo en Alemania y en este siglo ha llegado á pasar por principio inconcuso que son cosas incompatibles el filosofar y el escribir bien. Quizá tengan la culpa los sistemas, pero así y todo, Krause, traducido á la letra por el Sr. Orti en las notas de su impugnación, parece claro, gramatical y corriente, si se le compara con Sanz del Rio. ¿Consistirá en que ahondaba más que su maestro, ó consistirá en que no sabia traducirle? Algo de esto debe de haber, cuando los krausistas belgas Tiberghien, Ahrens, etc., se hacen entender á las mil maravillas, y sólo Sanz del Rio es el impenetrable, el oscuro, el Heráclito de nuestros tiempos.

»Y lo es hasta en los libros que él llamaba *populares*. Porque mucho erraria quien considerase á los krausistas como una taifa de soñadores inofensivos. Todo lo que soñaron, lo han querido llevar á la práctica de la vida. Persuadidos de que el krausismo no es sólo un sistema filosófico, sino una religion y una norma de proceder social y un programa de gobierno, no hay absurdo que no hayan querido reducir á leyes cuando han sido diputados y ministros. El catecismo de la moral práctica de los krausistas es el *Ideal de la humanidad para la vida*, que, con introduccion y escolios de su cosecha, divulgó Sanz del Rio en 1860, el mismo año que la *Analítica*. La fórmula del *Ideal* viene á ser la siguiente: «El

»hombre, compuesto armónico el más íntimo de la Naturaleza y del Espíritu, »debe realizar históricamente esta armonía y la de sí mismo con la humanidad, »en forma de voluntad racional, y por el »motivo de ésta su naturaleza en Dios.» Las instituciones hoy existentes en la sociedad no llenan, ni con mucho, segun Krause y su expositor, el destino total de la humanidad. De aquí un plan de reforma radical de todas ellas: desde la Familia hasta el Estado, desde la Religion hasta la Ciencia y el Arte; utopia ménos divertida que la de Tomás Moro. Todo ello es filantropía empalagosa, digna del convencional La Revellière-Lepeaux ó de *El Amigo de los hombres*, adormideras sentimentales, sueños espiritista-francmasónicos en que danzan las humanidades de otras esferas, delirios de paz perpétua que lograrán las generaciones futuras, cuando se congreguen en *el mar de las islas*, etc. Lo más curioso del libro son los *Mandamientos de la humanidad*, ridícula parodia de los de la ley de Dios. Forman dos séries, una positiva y otra negativa, la primera de doce y la segunda de veintitres. No es cosa de transcribirlos todos: para muestra basta el 4.º: «Debes vivir y obrar como un todo humano, con entero sentido, facultades y fuerzas en todas tus relaciones.»

»Este librejo, más accesible que otros de Sanz del Rio, ha sido por largos años la bandera de la juventud democrática española, el manual con que se destetaban los aprendices armónicos. Roma le puso en el *Indice*.

»Crecieron con esto los clamores contra la enseñanza de Sanz del Rio. Orti y Lara proseguia bizarramente su campaña iniciada en 1858; y despues de haber aprendido muy de veras el alemán y leído por sí mismo todas las obras de Krause, habia dado la voz de alerta en un folleto

y en la série de lecciones que pronunció en *La armonía* (1864 y 1865). Secundóle Navarro Villoslada en *El Pensamiento Español*, con la famosa série de los *Textos vivos*. Aun en el Ateneo, donde comenzaba á dar el tono la dorada juventud krausista, lanzaron Moreno Nieto y otros sobre el sistema la nota de panteísta. Sanz del Rio acudió á defenderse, de la manera más solapada y cautelosa, por medio de testafierros y de personajes fabulosos, á quienes atribuía sus *Cartas vindicatorias*.

»Muchas protestas de religiosidad, muchas citas de historiadores de la filosofía, mucha indignación porque le llamaban panteísta. ¿Qué más? Cuando vió á punto de perderse su cátedra, cuando iban á desaparecer sus libros de la lista de los de texto, el Sócrates moderno, el mártir de la ciencia, el integérrimo y austerísimo varón, importunó con ruegos y cartas autografiadas á cuantos podían ayudarle en algo, y se declaró *fiel cristiano... sin reservas ni limitaciones mentales ni interpretaciones casuísticas*. ¡Y luego que nos hablen de sus persecuciones! Si Sanz del Rio entendía por *fiel cristiano* otra cosa de lo que entendemos en España, era un hipócrita que quería abroquelarse, y salvar astutamente su responsabilidad, con el doble sentido de las palabras. Y si se declaraba católico sin serlo, como de cierto no lo era muchos años había, digan sus discípulos si este es temple de alma de filósofo ni de mártir. Naturaleza tortuosa, jamás arrostraba el peligro. Su misma oscuridad de expresión dejábale siempre rodeos y marañas para defenderse.

»Nunca se limitó á la propaganda de la cátedra que, dadas las condiciones del profesor, hubiera sido de ningún efecto. La verdadera enseñanza, la *esotérica*, la daba en su casa. Ya con modos solemnes,

ya con palabras de miel, ya con el prestigio del misterio, tan poderoso en ánimos juveniles, ya con la tradicional promesa de la serpiente «sereis sabedores del bien y del mal» iba catequizando, uno á uno, á los estudiantes que veía más despiertos, y los juntaba por la noche en conciliábulo pitagórico, que llamaban *círculo filosófico*. Poseía especial y diabólico arte para fascinarlos y atraerlos.

»Con todo eso, de la primera generación educada por Sanz del Rio (Canalejas, Castelar, etc.) pocos permanecieron después en el krausismo. Este sacó su nervio de la segunda generación ú hornada, á la cual pertenecen Salmeron, Ginér, Federico de Castro, Ruiz de Quevedo y Tapia.»

1713. **Sanz Romo**, Marcelo

Sociedad Española de Higiene. — Higiene de la Educación Física y Moral en los Asilos de la Infancia. Lema: Higienizar es moralizar, por el Prof. D. — Profesor de Gimnasia del Hospicio y Colegio de Desamparados. Director del Gimnasio Hispano-Alemán de Madrid. Adorno de imprenta.

Madrid. Imp. de J. Sastre y C.^a

1909

56 págs. + 2 hs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-55. — V. en b. — Esquema de la lección de gimnasia higiénica, 2 hs.

8.^o m.

1714. **Sanz Romo**, Marcelo

Sport de la Infancia y de la Juventud. — Manual de Gimnástica higiénica y juegos escolares, por el profesor Don — Ex-Catedrático del Instituto de Logroño. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de los Sucesores de Cuesta.

1895

320 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Introducción, 5-14.—Texto, 15-316.—Índice, 317-319.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Es recomendable este libro para los padres y maestros, no sólo por la teoría, sino porque la tercera parte de la obra contiene la explicación de varios juegos corporales para niños y para niñas.

1715. **Saquo González, Antonio**

Programa de principios de educación y métodos de enseñanza escritos con la mayor sencillez y precisión por D. —, Profesor de la Escuela Normal Superior de Maestros de Alicante. Adorno de imprenta.

Alicante. Establecimiento tipográfico de Antonio Reus.

1888

xiv + 146 págs. — H. en b.—Ant.—V. en b.—Port.—Esta obra es propiedad del autor.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Preliminares, ix-xiv.—Texto, 1-131.—V. en b.—Modelos de libros, 132-140.—Índice, 141-146.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Es la obra descrita uno de tantos manuales de Pedagogía fundidos con el molde de la obra elemental del Sr. Cardenera.

Este *Programa* lleva un apéndice poco extenso que trata de legislación escolar y contiene modelos de documentos oficiales de uso común para los maestros de escuelas públicas.

1716. **Sarasa, Máximo**

Tratado general de educación física, moral é intelectual para la Infancia, la Adolescencia, y la Juventud por Don —. Dedicado al Excmo. é Illmo. Sr. D. Antonio Posada Rubin de Celis, caballero gran cruz de la real orden española de Carlos III y Arzobispo de Toledo etc. etc. Pleca.

Burgos. Imprenta de Arnaiz.

1844

248 págs. = Port.—V. en b.—[Dedicatoria.]—Introducción, 5-10.—Texto, 11-247.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La segunda parte de este libro (que es la más extensa) está formada de una serie de «Tablas sinópticas y analíticas» que manifiestan sobre cinco columnas paralelas, la marcha progresiva y la ejecución práctica del plan propuesto, según la división de los tres ramos de educación y la distribución metódica de los diversos objetos de enseñanza y de las diferentes ocupaciones de todos los instantes, año por año, día por día y hora por hora.

Ya se echa de ver, á pesar de lo difuso de este epígrafe, que el autor quiso hacer un ensayo, de instrucción educativa, cíclica y concéntrica.

1717. **Sardá y Llavería, Agustín**

Estudios pedagógicos por D. — Profesor en la Escuela Normal Central. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de la Viuda de Hernando y C.^a

1892

330 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propie-

dad.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Advertencia.—V. en b.—Texto, 9-326.—Índice, 327-330.

8.º m.

Escuela Normal Central de Maestros.

En este volumen ha coleccionado el autor varios estudios pedagógicos publicados antes en periódicos y revistas.

Dichos estudios se refieren principalmente á la enseñanza en Francia (1), en Puerto Rico y en Vizcaya, y entre ellos hay uno dedicado á «La enseñanza del Derecho en la escuela primaria».

1718. **Sarmiento**, Domingo Faustino —, Amunátegui, Jardiel y Díaz Prado.—Cuatro memorias sobre instrucción primaria presentadas al Concurso de 1855.

Citado por el Sr. Suárez en su *Guía del preceptor primario*.

1719. [**Sarmiento**, Domingo Faustino]

Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile, por el director de la Escuela Normal.

Santiago, Imprenta del *Progreso*.

1842

69 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«Edición de un corto número de ejemplares.»

«Informe presentado por don Domingo F. Sarmiento (2) al ministro de instrucción

(1) No con el propósito de hacer una reseña acabada, sino con el de presentar «algo» del nuevo sentido de la Pedagogía moderna.

(2) Para conocer la bibliografía de este pedagogo argentino véanse las *Noticias de las publicaciones hechas en Chile por D. Domingo F [austino] Sarmiento* (1841-1871). Santiago, Imprenta Gutenberg, 1844. 83 págs., 16.º, de don Luis Montt, que el Sr. Ponce cita en la pág. 237 de su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Véase también otra obra de D. Augusto Orrego Luco,

pública D. Manuel Moutt. Esta obra, la primera publicada por su autor, marca la época inicial de notables reformas escolares. D. Francisco Bello, el erudito autor de la *Gramática Latina*, le dedicó un artículo bibliográfico con elogiosos conceptos en *El Semanario de Santiago*, número 22, de fecha 1.º de diciembre de 1842.

»Sarmiento expone también sus ideas acerca de la formación de un texto de lectura. Lo quiere calculado para los pueblos americanos, al teatro en que se desenvuelva la inteligencia infantil. No acepta los libritos de adajios, refranes y proverbios, como el de Martínez de la Rosa. Prefiere los cuentos sencillos, en el propio lenguaje infantil, como los de miss Edgeworth.»—(Nota del Sr. Ponce.)

1720. [**Sarmiento**, Domingo Faustino]

Educación Común en el Estado de Buenos Aires.

Santiago, Imprenta de Julio Belin i C.^a

1855

96 págs.

1888

8.º

Citada por el Sr. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

El Sr. Ponce asegura que de esta Memoria hay otra edición, que no describe, del año 1887.

1721. **Sarmiento**, [Domingo Faustino]

Educación común en el Estado de Buenos Aires.—2.ª edición aumentada con un prólogo del autor. La primera edi-

citada igualmente por el Sr. Ponce en la pág. 248 de su *Bibliografía pedagógica chilena*, que se titula *Bosquejo del Desarrollo Intelectual de Chile*, que contiene estudios de Bello, Sarmiento y otros escritores y pedagogos americanos.

ción se hizo en Santiago de Chile en 1855, en la imprenta de Julio Belin y Comp.^a

Buenos-Aires. Establecimiento tipográfico de *El Censor*.

1887

XI + 94 págs.

8.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1887*.

1722. **Sarmiento**, [Domingo] F[austino]

Educación común. Memoria presentada al Consejo Universitario de Chile sobre esta cuestión. Por —

Buenos Aires. Imprenta del *Nacional*.

156 págs.

4.º

Citado por el Sr. Gutiérrez (D. Juan M.^a) en sus *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*.

1723. **Sarmiento**, [Domingo] F[austino]

De la Educación Popular por —, miembro de la Universidad de Chile, del Instituto Histórico de Francia, de la Sociedad de Profesores de Enseñanza Primaria de Madrid i primer director de la Escuela Normal de Santiago.

Santiago. Imprenta de Julio Belin i Compañía.

1849

Seis + 512 págs. + un ind.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«Precioso libro, el primero en lengua castellana sobre tan importante tema... Mereció los elogios de D. Andrés Bello i sirvió de base al proyecto de lei sobre

instrucción primaria presentado al Congreso de 1849, por el diputado D. Manuel Montt.

»En los preliminares, el autor demuestra el interes social en asegurar que todos se preparan por la educacion para el desempeño de sus futuras funciones. En seguida desarrolla sucesivamente estos tópicos: renta, inspeccion, educacion femenina, escuelas normales, salas de asilo, escuelas públicas, sistemas de enseñanza i ortografía castellana.

»Propone la renta especial, directa i local; la inspección diaria, múltiple, suficientemente dotada de medios de accion, para que su influencia se haga sentir a cada instante; la creacion de escuelas normales de maestras, a fin de establecer un plan jeneral de escuelas femeninas; la de salas de asilo, como el primer eslabon de un sistema completo de enseñanza.

»En materias metodológicas, Sarmiento consigna ideas nuevas, adoptadas mas tarde; pero no fueron comprendidas entónces por el preceptorado.

»Con razon, pues, dice su autor: «Este libro es aquel que mas estimo. Cada página es el fruto de mi diligencia, recorriendo ciudades, hablando con hombres profesionales, reuniendo datos, consultando libros, estados i folletos, mirando i escuchando. Es el fruto sazonado de aquella semilla que en mi niñez asomó en la escuela de San Francisco del Monte, en la campaña semi-bárbara de San Luis. Desde allá venia caminando en la enseñanza de escuela en escuela, hasta llegar a la Normal de Versalles i a los seminarios de Prusia, que son el pivóculo de la humilde profesion del maestro. La ciencia i la carrera de la enseñanza primaria me la he inventado yo, i en despecho de la indiferencia jeneral, he traído a la América del Sud el programa entero de la educacion popular.»

—(Recuerdos de Provincia.)—(Nota del Sr. Ponce.)

1724. **Sarmiento**, D[omingo] F[austino]

Las escuelas: base de la propiedad i de la República en los Estados Unidos. Informe al Ministro de Instrucción pública de la República Argentina pasado por —, Ministro plenipotenciario i enviado extraordinario acerca de los gobiernos de Chile, Perú y Estados Unidos.

Nueva York. S. i.

1866

v + 327 págs. + un retrato.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«Obra bastante escasa, por haberse perdido en un incendio, en Buenos Aires casi toda la edición.»

«Hai otra de 1890, de la casa de Appleton, editora tambien de la primera.»

«Mediante sus relaciones con millares de maestros, profesores, gobernadores, rectores de universidades, hizose Sarmiento tan conocido i popular en Estados Unidos como en su propio pais.»

«En aquel medio, escribió el volúmen citado, justamente célebre. Compónenlo un tratado jeneral sobre la educación del pueblo como institución política, una reseña histórica de su organización i resultados obtenidos en Norte América, una descripción de actos públicos que á ella se refieren, en los cuales el autor tomó parte como miembro concurrente, la vida del inmortal Horacio Mann, y varios documentos relativos á la Escuela «Sarmiento» de la ciudad de San Juan.»— (Nota del Sr. Ponce.)

1725. **Sarmiento**, D[omingo] F[austino]

Las Escuelas: base de la propiedad i de la República en los Estados Unidos. Pensamiento de Erastus Otis Haven. Informe al Ministro de Instrucción pública de la República Argentina. Pasado por — Ministro plenipotenciario i enviado extraordinario cerca de los gobiernos de Chile, Perú i Estados Unidos.

Nueva York. S. i.

1869

1726. **Sarmiento**, Domingo F[austino]

Informe presentado al Ministro de Instrucción pública sobre el plan seguido en su viaje de exploración pedagógica en Europa i Norte América, por don — miembro de la Universidad de Chile, del Instituto Histórico de Francia j de otras corporaciones literarias.

Valparaíso, Imprenta Europea.

1848

14 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Dicha exploración hizo Sarmiento, según nota del Sr. Ponce, en los años 1845, 46 y 47 por Francia, España, Italia, Holanda, Prusia, Inglaterra y Estados Unidos.

«Sarmiento fué—añade el Sr. Ponce— el primer hispanoamericano que emprendiera estudios semejantes.»

1727. **Sarmiento**, [Domingo Faustino]

Informe III del estado de la educación común. Durante el año 1879 en la pro-

vincia de Buenos-Aires, presentado al Consejo General de Educación por D. _____ Director general de las Escuelas.

Buenos-Aires. Imprenta de M. Biedma.

1880

123 págs. + una fotografía de la Escuela normal de Maestras.

4.º

Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1880*.

1728. [**Sarmiento**, Domingo Faustino]

Instrucción para los maestros de escuela para enseñar a leer por el Método Gradual de Lectura.

Santiago, Imprenta de los Tribunales.

1846

28 págs.

16.º

Citada por el Sr. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

De este opúsculo, según dice el señor Ponce, «hai una segunda edición con su nombre, por Belin, en 1849. Reproducida en el tomo XXVIII de sus *Obras*. Buenos Aires, 1899.

1729. **Sarmiento**, Domingo F[austino]

Memoria leída á la Facultad de Humanidades el 17 de octubre de 1843 por el licenciado _____ miembro de la Universidad de Chile, director de la Escuela Normal, del Liceo etc.

Santiago de Chile. Imprenta de la *Opinión*.

1843

Dos + v + 54 págs.

8.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«Sarmiento expresa en ella que desde tiempo atrás se sentía arrastrado al estudio de los procedimientos de lectura, que creía poder presentar desde luego un silabario gradual para facilitar el aprendizaje de los niños...»—(Nota del señor Ponce.)

1730. **Sarmiento**, D[omingo] F[austino]

Memoria sobre educación común presentada al Consejo Universitario de Chile, sobre estas cuestiones: «1.º Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria i en el desarrollo jeneral de la prosperidad nacional; 2.º Organización que conviene darla atendidas las circunstancias del país; 3.º Sistema que convenga adoptar para procurar las rentas con que costearla.» Por _____.

Santiago. Imprenta del *Ferrocarril*.

1856

Cuatro + 204 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«Contiene este libro, escrito rápidamente, en ménos de quince días, rasgos de vigorosa elocuencia que hacen profunda impresión, i numerosas indicaciones, tales como la de organizar la enseñanza de manera de hacer de todas sus partes un sistema único, las cajas escolares de ahorro, el restablecimiento de la lotería pública en favor de la instrucción primaria, la creación de escuelas comerciales etc. etc.»

«Reproducida en el tomo VII de las *Obras* del autor, Buenos Aires, 1896.»—(Nota del Sr. Ponce.)

1731. **Sarmiento**, D[omingo] F[au]stino]

Obras de — publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino.

Santiago de Chile. Imprenta Gutenberg.

1885-1889

7 vols.—I, xxxii + 365; II, seis + 381; III, vii + 346 + dos de inds.; IV, seis + 472; V, 492 + un ind.; VI, seis + 484, y VII, vi + 376 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

Esta colección de obras editada por la República Argentina contiene muchos epígrafes de interés pedagógico. He aquí los más importantes sacados del índice que contiene la citada *Bibliografía pedagógica chilena* del Sr. Ponce:

« Instrucción pública. De la educación popular. Educación común. Ideas pedagógicas. *Ambas Américas* (revista de educación). Las escuelas base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos. Francisco J. Muñiz y Horacio Mann. Informes sobre educación. Educar al soberano. La Escuela ultrapampeana.

Esta colección comenzó á imprimirse en Santiago de Chile bajo la dirección de D. Luis Montt y la continuó en Buenos Aires desde 1905 D. A. Belín Sarmiento.

De una nota del Sr. Ponce se colige que esta colección de *Obras de Sarmiento* constará de más de siete tomos; y que en los restantes habrá también, como en los publicados, obras pedagógicas notables del citado escritor argentino.

1732. **Sarmiento**, D[omingo] F[au]stino]

Plan combinado de educación común, silvicultura é industria pastoral aplicable al estado de Buenos Aires, fundado en

los principios jenerales de legislación moderna de las naciones mas cultas; apoyado en los resultados de la práctica, y adoptado á las exigencias de la topografía del estado de Buenos Aires, condición actual de sus campañas, legislación sobre tierras y necesidades de su industria pastoril y agrícola, Por —

1885

96 págs.

4.º

Citado por el Sr. Gutiérrez (D. Juan M.º) en sus *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*.

2 hs. + vi + 328 págs.—Anv. de una h. en b. — Grabado en madera con una vista de las Escuelas Sarmiento.—1 h. (1).—Port.—Entered according to Act of Congress, in the year 1866, by Edward F. Davison...—Contenido, iii v.—V. en b.—H. en b.º (2).—Nota esplanatoria al Ministro, 3-12.—Nota confidencial dirigida á los ministros plenipotenciarios del Congreso Americano en Lima, 13-17.—Plan del *Diario Americano de Educación*, publicado por Mr. Henry Bernard.—Introducción, 21-49.—Texto, 50-327.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

Los puntos de que dicha obra trata son los siguientes: Horacio Mann, Instituto americano de instrucción, asociación nacional de maestros, educación de libertos, bibliotecas, Escuela Sarmiento, *Ambas Américas* y correspondencia.

Es muy original la parte que trata de la educación de libertos; pero, como todas las demás de la obra, tiene más interés para el estudio de la Historia de la Pedagogía que para los estudios propiamente pedagógicos.

(1) Dicha hoja se halla repetida entre las páginas 258 y 259.

(2) En el ejemplar visto faltan las páginas 1 y 2.

1733. **Sarmiento Lasuén, José**
Apuntes de Instituciones extranjeras de instrucción primaria por _____ Oficial 2.º del Cuerpo de Administración militar y Maestro de 1.ª enseñanza.

Burgos. Imprenta de Cariñena.

1902

110 págs. + 1 h.—Port.—Es propiedad del autor.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Proemio.—Plan de la Obra.—Texto, 7-110.—Índice, 1 h.

8.º m.

Biblioteca Nacional

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional

El plan de enseñanza para los alumnos de las Escuelas Normales dictado por el Sr. Conde de Romanones en 1901 contenía una asignatura titulada «Instituciones extranjeras de Instrucción primaria», y para servir de texto de dicha asignatura se escribió el opúsculo reseñado, el cual contiene datos de diversa procedencia referentes á la organización de la primera enseñanza en los diversos Estados políticos de las cinco partes del mundo.

Cada capítulo trata de un Estado y tiene invariablemente tres partes: una histórica, otra referente á la organización de la primera enseñanza, y otra, á las escuelas normales ó establecimientos docentes que las suplen.

1734. **Sarmiento Lasuén, José**

Enseñanza militar en España: su reorganización en todos los órdenes. Trabajo premiado en los Juegos florales, convocados por la Universidad literaria de Burgos, con el concurso de la prensa local en las Fiestas solemne (*sic*) de San Pedro y San Pablo de 1902; celebrándose la distribución de premios el día 4 de Julio de

este año. Escrita por _____ Oficial segundo de Administración militar y Maestro de primera enseñanza. Adorno de imprenta.

Burgos. Imprenta de Cariñena.

1902

46 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor. Queda hecho el depósito...—[Dedicatoria.]—Lema (1).—Texto, 7-45.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca Nacional.

1735. **Sastre, Marcos**

Consejos de oro sobre la educación dedicados á las madres de familia y á los institutores por D. _____. Undécima edición.

Buenos-Aires. Imprenta de Ostwald y Martínez.

1881

32 págs.

4.º
Citado en el *Anuario bibliográfico de la República Argentina de 1881*.

Este opúsculo, debido á la pluma de un experimentado maestro, fué popular en la República Argentina.

1736. **Sastre, Marcos**

Consejos de oro sobre la educación, dedicada á las madres de familias y á los institutores por _____

Buenos Aires. Librería de Pablo Morta. Editor.

S. a.

(1) La ciencia no embota el hierro de la lanza ni hace floxa la espada en la mano del caballero, Marqués de Santillana.

39 págs.

8.º

Citado por el Sr. Gutiérrez (D. Juan M.^a) en sus *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*.

1737. [**Scheroff**, Martín]

Apostolado de la Prensa. XC. Junio 1899. Parricidas ó Educación «fin de siglo». Adorno de imprenta.

Madrid. A. Avrial, impresor del Apostolado de la Prensa.

[1899]

60 págs. + 2 hs.—Port.—Con las licencias necesarias y pie de imprenta.—Texto, 3 59.—Indice.—Biblioteca del Apostolado de la Prensa, 1 h. y anv. de otra.—Ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola... y otras publicaciones (1).

8.º

1738. **Schmidt de Alvarez**, Adela

Enseñanza Artística de la mujer. Informe presentado al Ministerio de Instrucción publica en cumplimiento de una comision del Supremo Gobierno por — Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, encuadernacion i litografia Esmeralda.

1903

xii + 50 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-18.—Anexo.—V. en b.—Estudio sobre la cultura artística de la mujer de la clase elevada. Trabajo anexo al informe que la autora presenta al Supremo Gobierno sobre una visita efectuada en los Liceos de Niñas de la República.—V. en b.—Texto del trabajo anexo, 23-50.

4.º m.

La comision á que se refiere el texto de la portada fué la de visitar los Liceos de

(1) Anuncio.

Niñas de la República para estudiar la mejor forma que pudiera darse á la enseñanza artística en dichos establecimientos.

La autora señala tres partes esenciales de esta enseñanza, que son: las artes plásticas, la música y la Literatura (Poesía).

1739. [**Schmitt**, Jakob]

Método para preparar á los niños á la primera Comuni3n por el Can3nigo Doctor Don Jacobo Schmitt. Traducido de la séptima edici3n alemana por el Doctor Don Juan Manuel Ort3 y Lara, Catedrático de Metafísica de la Universidad de Madrid y Miembro de la Academia Romana de Santo Tomás de Aquino. Obra precedida de una carta introductoria del Rmo. Sr. Obispo de Costa Rica y aprobada y recomendada por los Rmos. Sres. Arzobispo de Santiago de Chile, y Obispos de Camayagua, Madrid-Alcalá, Nueva Pamploña, Portoviejo, San Salvador, Veracruz y Vich. Segunda edici3n.

[Friburg im Breisgau.] Tipografia de B. Herder en Friburgo de Brisgovia.

1897

xii + 340 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—Algunas aprobaciones y recomendaciones; [v-vii].—V. en b.—Indice, ix-xii. — Texto, 1-272. — Suplemento, 273-339. — V. en b.

8.º m.

Aunque el fin de este libro es principalmente piadoso, contiene la obra algunos artículos de interés pedag3gico: tales son los de la secci3n primera, que se titula «Indicaciones al catequista» y los que se hallan en la segunda parte de la secci3n tercera bajo el ep3grafe «Instrucciones

que han de darse á los niños durante la semana de retiro».

El suplemento de esta obra contiene tres modelos de plática y algunos planes de sermones para el día de la primera comunión.

1740. **Schneider**, Martín

Psicología Pedagógica por _____ rector del Liceo «Santiago». Texto aprobado por la Universidad de Chile.

Santiago de Chile. Imprenta Barcelona.

1893

166 págs.

4.º m.

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1741. **Schneider**, Martín

Los trabajos manuales en la escuela considerados bajo el punto de vista de su desarrollo histórico, por _____ director de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago de Chile.

Santiago de Chile. Imprenta Cervantes.

1887

193 págs. + 1 índ. + 3 cuadros.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1742. **Schwarz**, F (1) [riëdick] H[einrich] C[hristian]

Pedagogía ó Tratado completo de educación y enseñanza. Obra escrita en alemán por _____ doctor en Teología y Filosofía, y vertida de la cuarta edición di-

(1) La portada dice J., pero debe ser F.

rectamente al castellano por don Julio Rühn, catedrático de la facultad de Filosofía en la universidad de Madrid. Pleca. Tomo primero. Teoría general de la ciencia de Educación y Enseñanza. Pleca.

Madrid. Imprenta de don Alejandro Gomez Fuentenebro.

1846

Tomo I: VIII + 270 págs. = Port. — Pie de imprenta. — Prólogo del traductor, III-VII. — V. en b. — Introducción, 1-89. — V. en b. — Texto, 91-263. — V. en b. — Índice, 265-269. — V. en b.

Tomo II: Pedagogía aplicada: 368 págs. = Port. — Pie de imprenta. — Texto, 3-364. — Índice, 365-368.

Tomo III: Pedagogía aplicada: 384 págs. = Port. — Esta obra es propiedad de los editores... y pie de imprenta. — Texto, 3-381. — Índice y fe de erratas, 382-384.

16.º m.

Escuela Normal Central de Maestros
Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Si este libro no mereciese por su contenido examen atento y prolijo, lo merecería por la calidad del autor, que es un pedagogo de fama universal (1).

El libro reseñado no es propiamente una obra de Schwarz, es una traducción libre de una de sus obras, arreglada por Curtmanm en forma de manual para padres, maestros y ayos (2); pero tanto Curtmanm como el traductor han sabido conservar en las transformaciones del

(1) Schwarz nació en Giessen (Hesse-Darmstadt), Alemania, el 30 de Mayo de 1756. Era hijo de un pastor protestante, del cual fué vicario. Doctorado en Teología de su religión y en Filosofía, llegó á ser profesor de la Universidad de Heilderberg.

Las doctrinas pedagógicas que prefirió Schwarz fueron las de Locke y las de Rousseau, cuyos principios aplió á la educación de los niños.

(2) La obra de Schwarz y Curtmann se titula *Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtsllehre (Manual de la Ciencia de la Educación y de la Instrucción)*. La tercera edición se hizo en Heildelberg el año 1835 y de ella se han hecho después otras ediciones.



tratado original el espíritu del autor y frecuentemente las mismas formas de su peculiar estilo.

La teoría de este libro está dividida en tres partes: La primera (contenida en el primer tomo) comprende una exposición de unos principios antropológicos y pedagógicos; la segunda (contenida en el segundo tomo) es un tratado de Pedagogía aplicada y de la teoría general de la enseñanza, y la tercera (contenida en el tercer tomo) trata de la metódica especial y de la organización de las escuelas.

Del contenido y plan de dicha obra dan idea los siguientes epígrafes del índice:

INTRODUCCION

Qué cosa sea educacion. Del fin de la educacion. De la posibilidad de la educacion. De la época de la vida en que deba principiarse á educar. De los límites entre la educacion y el desarrollo natural. De la época en que debe terminar la educacion. De la necesidad de que el hombre sea educado. De la ciencia de la educacion. De la diferencia en el modo de educar. De la educacion sin plan. De la educacion con plan. De la educacion despótica. De la educacion pietística. De la educacion filantrópica. De las variedades de esta educacion. (Continuacion). De la ilustracion y del sentimentalismo. De la educacion de humanidades. De la educacion absoluta. De la educacion de desarrollo. De la educacion egoista. De la educacion tiránica. De la educacion materialista. De la educacion idealista. De la educacion de violencia. De la educacion afeminada. De la educacion ascética. De la educacion técnica. De la educacion omnimoda ó plena (1). De la Pedagogía cristiana. De la educacion como arte. Bibliografía de las obras de educacion y enseñanza mejores que se conocen en el dia.

PARTE PRIMERA

PRINCIPIOS ANTROPOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA

Del hombre y de la humanidad. De las

(1) Así designa Schwarz á la educación integral.

fuerzas humanas. De las fuerzas corporales y espirituales. Del desarrollo y decrecimiento de las fuerzas. De la individualidad de los hombres. De los temperamentos. De las fuerzas particulares del cuerpo. De los cinco sentidos. De las facultades espirituales en general. De la facultad de representacion. De la facultad de hablar. De la facultad de sensibilidad. De la facultad. Del efecto que las facultades del alma producen unas sobre otras. De la esfera en que obra la razon. De los grados de edad. Del sexo.

PRINCIPIOS GENERALES DE LA PEDAGOGIA

De los medios de educacion en general. De los medios de educacion que hay en la facultad de percepcion. De los medios de educacion que hay en la facultad de sentimiento. De los medios de educacion que hay en la facultad de anhelo. Del modo de des-acostumbrar. De los impulsos de ocupacion, sociabilidad, imitacion é independencia como medios de educacion. De la relacion personal entre el maestro y el discípulo. De la relacion entre los educandos y las personas que cooperan á la educacion. De los principios de educacion. El maestro debe conocer al discípulo. De la combinacion de las apariencias respecto de la educacion. De la educacion para el porvenir. De la longanimidad de la educacion. De la agregacion de la educacion á lo que existe interiormente. La educacion debe agregarse á lo que existe exteriormente. De la aplicacion de los medios de educacion. De la eleccion de las personas que hayan de cooperar á la educacion. Del método que debe emplear el pedagogo para la educacion subjetiva del educando despues que haya salido de su poder. De la educacion preventiva. De la verdad en la educacion. De la constante atencion que se ha de tener hácia el fin de la educacion.

PARTE SEGUNDA

PEDAGOGIA APLICADA

De la educacion y de la enseñanza. Del desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Del desarrollo del cuerpo en general. Del cuidado que se ha de tener con el

niño de pecho. De las primeras habilidades del niño. Del alimento del cuerpo humano en los primeros años de su desarrollo. Del influjo que ejercen en el desarrollo físico la habitación y el modo de vestir. Del influjo que la limpieza ejerce en la salud. Del influjo del orden en el desarrollo físico. Del dominio que se debe tener sobre el cuerpo. Del influjo que ejerce sobre la salud el instinto de procreación. De los ejercicios del cuerpo. De los ejercicios de los sentidos. Del cultivo de los sentimientos. Del desarrollo de la facultad de tendencia. Del desarrollo de la razón.

DOCTRINA GENERAL DE ENSEÑANZA

De lo que pertenece á la esfera de la enseñanza. De la verdad en la enseñanza. De la claridad de la enseñanza. De la solidez de lo aprendido. De la actividad peculiar de las representaciones adquiridas. De la moralidad de la enseñanza. De la conformidad de la enseñanza con las circunstancias del individuo. Del desarrollo de la facultad de representación en general. Del cultivo del don de hablar. De la cultura del entendimiento. De la cultura de la imaginación. Del desarrollo de la memoria. De la tarea material de la enseñanza. Tabla sinóptica de las materias que son objeto de la enseñanza formal en general, comprensiva de todas las escuelas especiales de instrucción. De la enseñanza privada y de la escuela. De la relación que debe existir entre el maestro y el discípulo. Del método. De la distribución de materias con arreglo á todo el tiempo que ha de durar la enseñanza. De la distribución de materias en los diversos períodos de enseñanza. De la elección de materias en cada objeto de enseñanza. De los medios generales de enseñanza. Demostrar y hacer. De la enseñanza á viva voz. De la explicación. De la pregunta. De las tareas de los discípulos (*Tema*). Del juicio respecto á los resultados que ofrecen los discípulos (*Prestación*). De la repetición. Del auxilio que los libros prestan á la enseñanza. De la cooperación que los discípulos pueden prestar á la enseñanza. De la enseñanza doble. De la disciplina es-

colar. De las diversas formas de enseñanza. De los impedimentos que se oponen á la enseñanza.—De los obstáculos que se oponen por parte de los discípulos. De los impedimentos de la enseñanza por parte del maestro.—De las vacaciones. De los obstáculos que ofrece el cambio de profesores. De los impedimentos que provienen de falta de fuerzas en la enseñanza. De los impedimentos debidos á la escasez de medios de enseñanza. De los impedimentos que ocasiona la negligencia de los padres y demás personas que cooperan á la enseñanza. De los impedimentos á que dan lugar los conflictos entre los padres y maestros. De los impedimentos provenientes de la falta de cooperación por parte de la autoridad gubernativa.

PARTE TERCERA

METÓDICA ESPECIAL

De la relación de la metódica especial con la general y con la pedagogía. De la enseñanza intuitiva en general. De la lectura. *Primer curso*. De la lectura superior. *Segundo curso*. De la enseñanza de escribir. De la ortografía. De la gramática. Del estilo. De la enseñanza de lenguas extranjeras. De la lengua francesa. De la enseñanza de las lenguas antiguas. De la aritmética. De la geometría. Del dibujo. De la geografía. De la historia natural. De la física. De la historia. De la religión. Del canto. De la enseñanza de los que carecen de un sentido.

DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS

Del arreglo exterior de las escuelas. Del arreglo interior de las escuelas. De las disposiciones relativas á la duración de la enseñanza. — Del deber de asistir á la escuela. De los planes de estudios. De la vigilancia que se debe ejercer sobre las escuelas para que cumplan con su deber. De las medidas que deben tomarse para realizar la disciplina en las escuelas. De la autoridad local inspectora. De la autoridad superior. De la ilustración que debe adornar á la clase de profesores. De los planes de estudios para los seminarios de maestros. De las escuelas de párvulos. De la escuela popular con clases na-

turales. De las escuelas populares con clases combinadas. De las escuelas de ampliacion de las populares. De las escuelas reales. Del plan de enseñanza de la escuela real con clases naturales. De las escuelas de niñas. De los gimnasios ó colegios superiores. Del progimnasio. Del gimnasio superior. De la enseñanza privada.

Schwarz admitió en esta obra todas las ideas de la Pedagogía moderna, especialmente las de Locke, Rousseau y Pestalozzi, que se acomodaban más que otras á su criterio racionalista.

El concepto que Schwarz tenía de la educación y de la instrucción se expone en los siguientes artículos:

QUE COSA SEA EDUCACION (1)

La palabra educacion ó crianza comprende tres acepciones distintas. *a*). En su sentido mas dato significa cualquiera continuidad de accion influyente sobre un ser susceptible de recibir diferentes y sucesivas modificaciones en sus formas y cualidades esenciales, con el fin de perfeccionarle real ó aparentemente. En este sentido se toma la palabra educacion cuando se aplica al cultivo y direccion de los animales irracionales, de los árboles, plantas etc., y solo tambien en este sentido es como puede llamarse educacion la direccion irracional é inordenada que muchos padres negligentes dan á sus hijos, conduciéndolos así insensiblemente al mal. *b*). En sentido estricto da á entender la formacion intencional y metódica del hombre jóven para hacerle adquirir la mayor perfeccion que pueda alcanzar cada individuo en su naturaleza y cualidades, segun las circunstancias peculiares en que se encuentre; es decir, aquella perfeccion á que la humanidad en general puede llegar bajo la influencia de dichas circunstancias. Esta es la significacion propia y genuina de la palabra *educacion* para los hombres ilustrados, y en el sentido por lo tanto en que debe ser tomada por todos aquellos que consagran su vida al noble y

santo magisterio de dirigir desde su infancia al hombre jóven. Por último, en sentido mas estricto ó especialísimo, *educar* significa dirigir intencional y metódicamente al niño de modo que se desarrollen sus cualidades físicas y morales lo mas perfectamente posible. Tomada en esta acepcion la palabra *educacion* se contrapone á la *instruccion*, por la cual entendemos la continuidad de accion influyente que ejerce un hombre sobre otro con el fin de ensanchar la esfera de sus conocimientos, y de adiestrar sus facultades físicas é intelectuales para que las pueda aplicar debidamente á las artes ó á las ciencias.

Tambien se dice que Dios *educa* á los hombres, lo cual es verdad en dos sentidos. En primer lugar, Dios educa á los hombres, en cuanto vemos que estos, terminado el período de la educacion, modifican y varían á veces enteramente su modo de ver y obrar bajo la influencia de las circunstancias en que los coloca la Providencia; y en segundo, porque no se da, ni es factible que un hombre pueda subordinar enteramente á su voluntad la educacion de otro hombre de tal manera, que pueda proponerse arbitrariamente este ó el otro fin, escoger estos ó aquellos medios, sino que, tanto el fin como los medios, se encuentran indefectiblemente mas ó menos circunscritos por sucesos é influencias mas generales, que no es dado prever ni comprender á uno ni á un número determinado de individuos de la humanidad, y que necesariamente han de sustraerse por lo tanto de un poder arbitrario. Y como en el encadenamiento de tales sucesos y circunstancias el individuo, y aun cualquier número finito que supongamos de individuos, no puede cooperar sino parcialmente en virtud de la libertad que le es propia, pero de ningun modo puede romper ni anular el encadenamiento, el todo de la ley de estos sucesos, por esto decimos que Dios educa como Providencia á cada individuo particularmente, y aun á la humanidad en la integridad de su ser, y no en verdad en tal ó cual lugar, en esta ó esotra época, tal año ó tal día, sino en todo lugar y en todo tiempo. En este sentido la educacion es el desarrollo esencial

(1) Tomo I, págs. 1-4 de la obra reseñada.

y continuamente progresivo de la humanidad en Dios por la acción á la vez temporal y eterna, particular y universal, pero viva, eficaz é inmediata de su Providencia.

No nos parece supérfluo añadir á esta explicación nuestra las de algunos pedagogos eminentes.

He aquí como se expresa Niemeyer acerca de este particular (1): «Fundar las fuerzas y elementos originarios, ponerlos en la proporción y relación que les son esenciales, es obra solamente de Dios; pero cooperar según un orden consciente y reflexivo, fundado en el conocimiento de estas fuerzas y elementos para su desarrollo y realización práctica y progresiva, dirigiéndolos y apartando los obstáculos que detienen ó impiden este desarrollo, es la esfera de acción que pertenece al hombre en el plan mismo de la Providencia paternal de su Dios.»

Benecke se expresa en estos términos (2): «La relación fundamental y originaria que realiza la educación, consiste en la atracción esencial é inevitable que ejerce la razón culta sobre la inculta. En virtud de esta ley eterna de relación, el hombre adulto atrae á sí y se asimila en cierto modo al hombre niño, para elevarlo al grado de ilustración y perfección de que todavía carece; en una palabra, al grado que posee el hombre adulto ilustrado.»

Hippel dice así: «Educar es despertar al hombre del sueño de la razón, es frotar con nieve lo que está helado, refrescar donde está ardiendo. El que nunca ha educado á un niño, jamás podrá salir de una esfera de medianía en su educación propia, porque más aprendemos nosotros de los niños que educamos, que aprenden ellos mismos de nosotros.»

Kant en su pedagogía: «El hombre es entre todos los seres creados el único que debe educarse; una generación educa á la que le sucede, no para el estado en que ella se encuentra, sino para otro mejor que necesariamente ha de suceder; esto es, los niños han de ser educados conforme al ideal racional de la humanidad.»

DEL FIN DE LA EDUCACION (1)

En el párrafo anterior hemos indicado en general cuál debe ser el fin intencional de la educación, á saber: aspirar á realizar la mayor perfección posible del hombre bajo circunstancias dadas. Mas como no pretendemos que nuestra definición sea tan precisa y exacta que no admita disputa, debemos ampliarla para su mejor inteligencia. La perfección humana es una idea enteramente relativa. En efecto, si volvemos la vista á las creencias que sobre este particular tuvieron las generaciones que nos han precedido, veremos que aun en las épocas de mayor ilustración era mucho más limitado el ideal de la educación que lo es hoy, y no sin fundamento creemos que las generaciones venideras comprenderán esta idea con mayor intimidad, extensión y claridad que en el día; porque es indudable que, así esta como todas las ideas generales y absolutas, se revisitan inevitablemente en cada período de tiempo y en cada lugar de aquello que es característico y peculiar del país y la época en que se conciben. Pero, aun dado caso que pudiera establecerse un ideal de la perfección humana exacto para todos los tiempos, jamás podría ser sin embargo uno mismo para todos los hombres. La mayor perfección humana posible para un príncipe y un jornalero, para el habitante de Groenlandia y el europeo, para un hombre y una mujer son en verdad tan distintas, que si se quisiera reunir ó confundir estos diversos ideales en uno solo común á todos los hombres, formaríamos necesariamente un cuadro tan general, que sería imposible pudiera servir de ideal práctico, inmediato é individualmente aplicable; en una palabra, al ideal de la perfección humana se agregarán siempre al realizarlo modificaciones más ó menos considerables, determinadas por los dotes y accidentes variables del individuo, de su espíritu y de su cuerpo. Porque sería un absurdo creer que podríamos dar una dirección igual al ciego que al sordo-mudo, al niño de talento

(1) Niemeyer, *Principios de educación y de enseñanza*.

(2) Benecke, *Pedagogía*, tomo I, § 1.

(1) Tomo I, págs. 5-8 de la citada obra.

lo mismo que al imbecil. Hé aquí, pues, demostrado que nunca podrá ser uno mismo el fin de la educacion en todos los hombres, mientras que tal variedad entre ellos exista.

Mas si la perfeccion humana que hemos presentado como tipo ideal de la educacion no ha de ser incierta y vaga, ya por exceso de individualidad, bien por demasiada generalidad, necesario es determinarla y caracterizarla en conformidad á un elemento ó base positiva, cuyo sentido pueda ser comprendido por todos fácilmente, y cuyo valor sea universalmente reconocido y apreciado. Este elemento es el estado de cultura que, adquirido por un continuo progreso, ha llegado á penetrar en la actualidad todas las relaciones de la vida individual y social, y que se ve reflejado en la vida de nuestros mas esclarecidos contemporáneos; es, en una palabra, la LA CIVILIZACION CRISTIANA, es decir: aquel estado de conocimiento y de vida moral que hemos adquirido despues de diez y ocho siglos, y cuya piedra angular son las máximas y el ejemplo vivo de Jesús, que en su vida sobre la tierra legó al hombre el ideal mas puro á que debe aspirar la humanidad en sus individuos por todas las esferas que constituyen el organismo interno de su ser, desde la vida del hombre en particular, hasta la de toda la humanidad como un solo individuo sobre la tierra.

Determinando y definiendo el ideal de perfeccion á que debe aspirar la educacion del hombre segun el ideal del Evangelio, no reducimos el plan ni la esfera de accion de la educacion segun las limitadas y egoistas proporciones de lo presente, sino que, por el contrario, la purificamos, la ennoblecemos y engrandecemos, reconociendo y teniendo siempre en cuenta las relaciones en que se halla con todo lo pasado y lo futuro en la vida de la humanidad. Y es indudable que siguiendo fielmente este tipo nuestros principios y deduciendo de él nuestras reglas prácticas de educacion, estas y aquellos se encaminarán á continuar la obra santa de continua perfeccion y purificacion espiritual y corporal de la generacion inmediata que educamos; porque solo en esta continuidad de

perfeccion y purificacion consiste la verdad de la vida cristiana y de la ley del Evangelio.

Pero, como que la civilizacion cristiana no puede hallar su complemento en este mundo, sino que cada hombre es ciudadano de dos mundos, uno temporal y otro eterno, segun nos enseña la fé de Jesucristo, claro es que el fin de la educacion se extiende mas allá de la tumba, siendo la perfeccion de esta vida solo un principio, una preparacion para la eterna.

Son también de notar los siguientes artículos de la introducción de la obra Schwarz:

DE LA CIENCIA DE LA EDUCACION (1)

Hemos probado hasta la evidencia la necesidad de que sea educado el ser humano en su infancia, y demostrado los deberes y derechos que de tal principio nacen precisamente. Pero con esto no pretendemos decir que sea buena toda educacion sistemática, esto es, aquella que es ordenada por reglas generales mas ó menos exactas fundadas en una teoría científica. Hay una educacion, como una doctrina ó teoría correspondiente, que proviene de un recto y buen sentido inspirado por la naturaleza, y que tiene cierto carácter original y excelente; él nos sugiere á veces modos de ver, consideraciones ingeniosas que respiran una verdad profunda, que alcanzan de vez en cuando mas allá que la ciencia misma, siendo indudable que hay muchos padres y madres á quienes guía este genio con mucha mas felicidad que pudieran hacerlo los preceptos científicos. Pero aun cuando sea cierto que esto suceda alguna vez, no por eso se podrá deducir lógicamente que se deba abandonar á la casualidad asunto de tamaña importancia; y antes bien se puede asegurar sin temor de equivocarse, que aun en estos casos raros de felices inspiraciones se habria logrado el mismo fin con mas regularidad y certeza, y tal vez con más eficaz resultado, si la ciencia hubiera ocupado el lugar del sentimiento. La educa-

(1) Tomo I, págs. 29-34.

cion es en toda la realidad y plenitud de la expresion un negocio santo, como fácilmente se colige de lo anteriormente expuesto, un acto divino de la humanidad sobre sí misma en sus seres; acto permanente y eterno que se repite sin cesar de generacion en generacion, de pueblo en pueblo, de familia en familia, de individuo en individuo. Como tal lo reconocemos, y por tanto el punto en que ahora nos ocupamos merece la mas profunda atencion.

Pocos hombres relativamente hablando han sido educados segun un plan sistemático, y aun estos no fueron precisamente los mas perfectos; sin que por esto pretendamos negar tampoco que muchos hombres sobresalientes fueron educados por sus padres y madres sin que hubiesen tenido estos conocimiento de la pedagogia. Pero esto no que-rrá decir mas sino que acertaron lo verdadero sin saberlo, ó que evitaron cuando menos lo falso, sin que por esto se destruya el principio que establece: que cuanto mas regularmente se prepara y cuanto mas se generaliza el conocimiento de lo bueno, tanto mas los hombres cooperan á su realizacion, haciéndose cada vez mas raros y mas débiles los malos influjos, y por este medio mas fácil y seguro el logro de una buena educacion. Los impugnadores de esta doctrina dicen: «déjese á los padres y maestros educar como hasta aquí, y la humanidad en su totalidad como en particular progresará en adelante como ha progresado hasta ahora, sin que para ello haya estado sometida á la influencia de un conjunto sistemático de doctrinas pedagógicas.» Sucede con la educacion lo mismo que con otras ciencias experimentales, como con la física, la medicina y la agricultura. Al principio el hombre tuvo solo algunas pocas experiencias aisladas, de que se aprovechó con facilidad y mas felizmente que si hubiese habido mas abundancia de ellas. Sin embargo, poco á poco se acrecentó de tal suerte el número de dichas experiencias, verdaderas y falsas, generales y particulares, contradictorias las unas de las otras, que se hizo necesario examinarlas separadamente y coordinarlas conforme á re-

glas y métodos generales, para evitar la confusion y los errores. En cuanto á la pedagogia en particular, sucedió que aumentando la poblacion en un territorio dado y con ella las necesidades y relaciones, aumentó tambien proporcionalmente lo que se habia de exigir de la capacidad intelectual, moral y física de los individuos, siendo ya insuficiente la educacion puramente natural é irregular que hasta entonces habia recibido. Por semejante modo se desarrollaron los sistemas de todas las ciencias experimentales, con las cuales tiene tambien de comun la pedagogia la propension á explicar y deducir *à priori* bajo fórmulas y leyes generales lo que la experiencia solo indicaba por modo individual y aisladamente, lo cual ocasionó que corriesen con crédito por algun tiempo muchas opiniones equivocadas y falsas. Ni pudo suceder otra cosa; se desconoció un principio esencialísimo y sin el cual era imposible caminar con seguridad en la ciencia de la educacion, cual es: que el suelo sobre que siembra la educacion, que es el alma humana, es para nosotros un objeto incomprendible á pesar de su proximidad, y que aun cuando conozcamos las condiciones bajo las cuales puede tener un resultado feliz la educacion, semejante empresa aun para el pedagogo mismo está ligada á tales sacrificios, que solo pocos lograrán llevarla enteramente á cabo. Además, el influjo del mundo externo sobre el desarrollo del hombre joven es tan grande, tan continuo y tan inapreciable hasta por el mas diligente cuidado, que aun sin falta alguna de parte del organismo natural ni de la educacion, el resultado puede quedar muy inferior á las esperanzas. Si se hubiera reflexionado sobre esto atentamente, se habrian sin duda omitido una multitud de hipótesis pedagógicas con los sistemas basados sobre ellas, ó por lo menos se habria sabido juzgarlas en su verdadero valor. Nosotros en la presente obra renunciamos desde luego á la pretension de presentar la pedagogia como ciencia en todo el sentido de la palabra, y antes bien la consideramos únicamente como el conjunto de observaciones prácticas hechas sobre la educa-

cion, ordenado y reducido á los principios generales deducidos de las mismas, y no como una *propedéutica* en el arte de educar; mas no por esto se rebajará la dignidad de semejante trabajo, ni perderá en su utilidad. Al contrario, aquellos que real y verdaderamente se interesan en la educacion, viendo que la pedagogia no es otra cosa que sus propias experiencias, solamente expuestas con método, mayor claridad y solidez, y que por este medio se les facilita su trabajo, tendrán confianza en las máximas y reglas que ella les presenta, y tanto mas, cuanto que las miran despejadas del manto filosófico que encubria sus ventajas prácticas inmediatas. Natural y gradualmente se verificará la aproximacion de la pedagogia al punto mas elevado y severo de ciencia á medida que se purifique mas y mas de opiniones contradictorias, de conocimientos y reglas sin fundamento regular ni conexion, de prácticas puramente tradicionales y rutinarias, así como ya en el dia la vemos purificada del mero empirismo. Y así como cualquiera observacion aislada pero imparcial hecha en el campo de la educacion merece el reconocimiento de nuestros hijos, así tambien lo merecen por otro lado los ensayos filosóficos para fijar y generalizar las leyes que se manifiestan en las experiencias particulares, pues aunque estos no sean siempre los mas acertados, dan sin embargo ocasion para hallar lo bueno. Reprobar en general las teorías de la educacion como tales, equivaldria sin duda á exigir de los hombres que no se aprovecharan de la historia de sus antepasados, y á que se condenaran á comenzar cada dia de nuevo los ensayos en todas las instituciones humanas.

DE LA PEDAGOGIA CRISTIANA (1)

La esperanza de que llegue á ser realizada la plenitud de perfeccion humana por medio de la ciencia y de una educacion en medio de ella, no es una mera *quimera*, sino que encuentra su fundamento en nuestra religion misma, á saber: en la idea del reinado de

Dios en la tierra. El espíritu del cristianismo impone un progreso continuo, una tendencia infinita á hacernos semejantes á Dios: y como este progreso, segun las leyes del desarrollo espiritual (intelectual) no puede llegar al punto mas elevado de perfeccion que nos es dado comprender, en un momento, ó en una geaeracion, menester es que todas las generaciones sucesivamente traten de adelantar en esta perfeccion. El espacio de actividad humana fué en un principio muy reducido; solo en algunos genios superiores se desenvolvió bajo la guia de la Providencia la luz, la verdad y la virtud; pero con el tiempo y aunque de una manera muy lenta se propagaron estas, se despertó el conocimiento de las necesidades del espíritu en esferas mas vastas, se reunieron las observaciones, y por medio de la comparacion y del exámen, llegaron á ser un organismo vivo, una ciencia. Así se desarrolló el espíritu cristiano en la Iglesia, en el Estado, y así tambien en la educacion. En cuanto este progreso universal mira á la existencia exterior, es su producto la civilizacion; y en cuanto á la interna, la moral con su fundamento, que es la religion. Por consiguiente, podemos fijar como fin de la educacion en nuestros tiempos la *cultura de la civilizacion cristiana en la juventud*.

Con esta base del progreso universal, el cristianismo nos ofrece al mismo tiempo un excelente principio para conocer el fin humano de la educacion en particular, á saber: *Educa á todo hombre, así como tú desearias ser educado en su lugar; ó de otro modo: Educa á tu discipulo, así como este en cualquier situacion y estado final de su vida debe desear ser educado* De suerte que estos principios fundamentales comprenden tanto el elemento religioso como el de la civilizacion, y pueden dirigir á lo menos en cada caso particular la voluntad hácia la mejor educacion, aunque deben ser atendidos otros para la eleccion de los medios. La moral no necesita mas que un solo principio de conocer, porque si la voluntad está dirigida hácia lo moral, la accion tambien debe ser moral; pero la buena intencion no constituye ya de suyo

(1) Tomo I, págs. 83-85.

una buena educacion, sino que para esto es necesario además buscar los medios adecuados.

DE LA EDUCACION COMO ARTE (1)

Hemos indicado ya anteriormente la necesidad de una pedagogia, aun cuando esta no sea una ciencia rigurosa. Sin embargo, debemos saber además, si es suficiente el saber lo que otros han experimentado y pensado sobre la educacion para estar capaz al punto de realizar una buena educacion, ó si no deberán agregarse ciertas disposiciones, ciertas prácticas y considerandos especiales que aseguren el resultado de aquella.

Por lo que hace á la mera instruccion técnica, en cuanto forma parte de la educacion, se exige generalmente para ella, aunque esto no se reconocia antes como necesario. Las preocupaciones que se tuvieron en otro tiempo contra ella acabarán de desaparecer completamente, una vez que las escuelas populares hayan dado pruebas evidentes de los servicios que prestan los maestros con una ilustracion técnica en comparacion á los que carecen de ella.

Los padres son los pedagogos naturales de sus hijos. Creer que el Estado deba dirigir y cuidar inmediatamente de la educacion de la juventud, como en la antigua Esparta, á mas de ser una quimera imposible de llevar á cabo en la complicacion de circunstancias que la civilizacion actual ha creado, entorpeceria sin duda el progreso de la humanidad, suponiendo que fuera realizable, y redundaria por lo tanto en perjuicio de la misma. Así que, si la educacion efectivamente es un arte, es decir, si no le es dado á cualquiera educar debidamente sin una preparacion á propósito, y si los padres son los seres destinados por la naturaleza para secundar inmediatamente los planes del Criador, perfeccionando sus criaturas, preciso es iniciarlos en este arte y allanarles una parte de las dificultades por medio de establecimientos de educacion que estén bajo la di-

reccion de pedagogos entendidos, é inspeccionar el todo de la educacion por los hombres mas señalados en esta profesion. Todos los padres que hayan educado sus hijos con atencion á la condicion individual de cada uno de ellos, convendrán en que la educacion es un arte; porque no dejarán de reconocer cuánto mas acertada fué la educacion del segundo hijo que la del primero, con cuánta mas seguridad y tino obraban en cada caso que se repetia, con cuánto mejor resultado fueron empleadas las reconvenciones y alabanzas como los castigos segun que fueron adquiriendo una mayor experiencia en el ejercicio de educar. Pues bien, si esto se hace ya notable en casos particulares ¿cuánto mas se debe manifestar en los directores de escuelas y demás institutos de educacion? Muchas veces se oye decir, que el ganar la confianza de los niños é influir en ellos con palabras, es un don natural; pero examinándolo mas de cerca, se veria que es tambien un arte, ó que, por lo menos, el arte puede llegar á suplir casi enteramente el defecto de aquel don natural. Es verdad que la educacion es un arte que todo el mundo ejerce libremente, y de la cual cada uno ha experimentado por sí mismo una prueba, sea buena ó mala, así cada uno puede juzgar de ella. Pero para juzgar bien, es preciso una comparacion exacta y repetida con frecuencia. Mas, como son muy pocos los pedagogos, han hecho esta comparacion al comenzar sus funciones, y como que no se hacen notables al punto los defectos en la educacion, piensan haber acertado á ciegas, y de ahí concluyen que la educacion no es un arte.

Es manifesto que las disposiciones que toma el Estado para hacer conocido dicho arte á los que un dia habrán de ser padres, no pueden ser las mismas que para los que aspiran á profesarla públicamente. Sin embargo, no por eso se crea que la obligacion de aprender á educar se limita solo á estos, sino que es extensiva á toda persona mayor de edad; pues que pudiendo fácilmente ser padre, y siendo la educacion un negocio de suyo muy grave, y en el cual por lo tanto se

(1) Tomo I, págs. 85-88 de la citada obra.

DEL SEXO (1)

necesita emplear la mas profunda atencion, claro es que nadie debe ignorar, á lo menos, lo mas importante de ella. Una parte de este conocimiento se adquiere en la vida de familia; de lo demas toca cuidar al Estado, debiendo este por lo tanto mostrar en todas sus instituciones que reconoce la educacion por un arte, y como el mas importante sin duda para el progreso de la humanidad.

BIBLIOGRAFIA DE LAS OBRAS DE EDUCACION Y ENSEÑANZA MEJORES QUE SE CONOCEN EN EL DIA (1).

Denzel B. G. Introduccion á la doctrina de educacion y enseñanza para los seminaristas: 2 tomos. Stuttgart, 1825 y 1835. Obra popular y que contiene muy buenos consejos.

Benecke Ed. Doctrina de educacion y enseñanza: 2 tomos. Berlin, 1842. La obra mas completa y satisfactoria para los amantes de la filosoffa.

Niemeyer A. H. Principios de educacion y de enseñanza: 3 tomos. Halle, 1835. Obra muy rica en doctrinas, pero solamente útil á personas de ilustracion eminente.

Shwartz. Tratado de educacion: 3 tomos. El 1.º contiene la historia de la educacion; el sistema de esta el 2.º, y la enseñanza el 3.º Leipzig, 1829. Obra la mas importante para la historia de la educacion.

Graser J. B. De la Divinidad, ó el principio de la verdadera educacion del hombre, para determinar mejor la ciencia de la educacion y de la enseñanza: 2 tomos. Baireuth, 1831.

Richter Joan, Paul. Levana, ó Tratado de educacion: 3 tomos. Tübingen, 1815.

Baumer, Historia de la pedagogia desde el renacimiento de los estudios clásicos hasta nuestro tiempo. Stuttgart, 1843. Se ha publicado solo el primer tomo. La conclusion formará la pedagogia propia del autor.

Las ideas de educación de Schwarz respecto al sexo se hallan expuestas en el siguiente artículo de la primera parte:

El fin mas inmediato de la division de los seres en dos sexos distintos, es la propagacion de la especie; pero al propio tiempo se manifiesta tambien en ella de una manera admirable la perfeccion espiritual y corporal segun dos direcciones principales y opuestas, esto es, la positiva y la negativa. La direccion de accion desde el mundo interno hácia lo exterior, se representa en el cuerpo y espíritu del hombre, y la disposicion á recibir de lo exterior en la mujer. La constitucion física del hombre es mas fuerte, mas angulosa; la de la mujer mas débil, mas redonda, en estado de preponderante concentracion; por esto tambien mas bella en general, aunque la perfeccion de la hermosura se encuentra en el hombre. Lo mismo sucede respecto de la duracion; el cuerpo femenino sufre con mas facilidad pequeños trabajos de mas duracion y frecuente repeticion, pero grandes fatigas solo el masculino. Hay mas mujeres que hombres que alcanzan una edad muy avanzada, pero los mas ancianos son siempre hombres.

Casi iguales son las relaciones que tienen entre sí el espíritu del hombre y de la mujer, aunque con dificultad se puede decir lo que una costumbre de cinco mil años haya podido influir en las disposiciones y el carácter del sexo femenino; sin embargo, está comprobado que las mujeres tienen mas habilidad y disposicion para las cosas pequeñas, y los hombres mas para las grandes. Las mujeres están dotadas de una percepcion individual mas delicada, pero solo para fines de poca importancia; los hombres pasan por alto los detalles de la percepcion exterior, pero lo que han notado, lo aprovechan convenientemente. En la niñez se desarrolla la mujer algo mas temprano, principalmente porque están libres de la distraccion que caracteriza al hombre en esta edad, y pueden observar con mas calma; pero además, porque los sentimientos tambien, como las actividades de mas temprano desarrollo, son precisamente los que se adecuan al sexo

(1) Tomo I, págs. 88-89.

(1) Tomo I, págs. 140-143 de la obra citada.

femenino mas que al varonil. La diferencia entre los sexos, tanto del cuerpo como del espíritu, es muy pequeña en la infancia, y se manifiesta mayor al principio de la virilidad, en cuya época de la vida el instinto de propagacion es tambien mas pronunciado. En cuanto al carácter, predomina el sentimiento en la mujer y la reflexion en el hombre; y donde obra esta última en la mujer, se dirige ordinariamente á lo mas inmediato y pequeño; de aquí la propension á obrar por ingeniosos y artificiosos medios para realizar cualquier fin que se propongan conseguir; de aquí la variedad de recursos que para ello le sugiere su genio peculiar. Se explica tambien de aquí, por qué la voluntad sigue los impulsos meramente subjetivos, la irritacion personal que conduce muchas veces hasta la crueldad, la vanidad y el deseo de agradar.

Todo esto encuentra en el hombre un contrapeso en la propension á reflexionar y á influir activamente en el mundo exterior; y á la verdad, todas las cosas grandes y buenas, con poquísimas excepciones, han sido ejecutadas por hombres, aunque es cuestion diversa la de saber si esto no fué preparado por el cuidado y amor del sexo femenino, y señaladamente de las madres. Parece que la naturaleza por las funciones del sexo en cuanto á la propagacion, ha negado á las mujeres una actividad hácia lo exterior y de consecuencias ulteriores; pero tanto mas importante es el destino de la mujer en la educacion de la generacion futura, y por consiguiente en la formacion preparatoria de todos los hechos futuros. Las mujeres no deben querer ser ellas mismas hombres; pero si dan á luz hombres, deben educarlos y alentarlos con su amor para el bien.

Del influjo que las madres han ejercido y ejercen sobre los hombres eminentes, se podria llenar un libro entero, si los historiadores no hubiesen olvidado por la mayor parte hacer mencion del influjo de estos agentes en el desarrollo del género humano.

Los principios de educacion de Schwarz se hallan formulados en el artículo siguiente:

DE LOS PRINCIPIOS DE EDUCACION (1)

Los principios generales de educacion no pueden ser siempre muy fijos, toda vez que no es tan fácil amoldarlos á las diferentes edades y demás condiciones exteriores que rodeen á los niños; y porque, aun prescindiendo de tales circunstancias, tampoco la aplicacion de ciertos y determinados principios podria ofrecer constantes resultados en todos ellos, si atendemos á la gran diferencia de sus respectivas calidades internas y de sus capacidades; de distinto modo es necesario tratar á un niño de genio vivo, por ejemplo, que á uno pacífico, al que tiene talento, ó al que carece de él. La aplicacion, pues, á un caso dado será por esto siempre difícil. Con todo, el conocimiento de reglas generales siempre es de gran utilidad, porque nos acostumbran á desnudar un caso particular de sus accidentes, y á poner en su consecuencia las nociones esenciales sobre las menos importantes, así como al mismo tiempo á conformar los intereses generales de la sociedad humana con los particulares de la familia. Además, los principios generales nos hacen mas seguros é independientes del juicio ligero de gente parcial ó ignorante.

En realidad no se puede hacer una distincion exacta de los principios generales y particulares, en razón á que todos ellos no pueden contener otra cosa, sino el modo segun el cual se pueden perfeccionar todas las facultades y fuerzas existentes en el hombre, la manera en que se deben emplear los medios que para ello conocemos, y cómo ha de servirse el que educa de la relacion en que está con su discípulo y los demás que cooperen á su educacion, acerca de todo lo cual ya hicimos algunas ligeras indicaciones cuando nos ocupamos en el exámen de las facultades del alma, así como al hacer la descripcion de los diferentes medios de educacion. Tambien podriamos exponer no pocas reglas populares acerca de este particular, sino fuera por su demasiada generalidad, y

(1) Tomo I, págs. 207-210 de la obra descrita.

porque examinándolas aisladamente, no son bastante verdaderas. Por esta razón nos limitamos, pues, á dar solo algunos de dichos preceptos que son los siguientes:

1.º Procúrese ante todo dar un buen tratamiento físico al niño, sujetándolo para ello á un severo régimen dietético, lo cual proporcionará dos ventajas á la vez, esto es, la cultura del cuerpo y del espíritu.

2.º Tanto las fuerzas físicas como las facultades intelectuales se deberán cultivar en armonía.

3.º Atiéndase á la individualidad del discípulo.

4.º Propóngase un plan fijo de educación y sígase invariablemente, para lo cual

5.º Procúrese formar la costumbre en el individuo.

6.º La educación moral de este sea lo principal, agregando á ella la religiosa.

7.º La educación física también ayudará á aquella, acostumbrando al niño á la sencillez, á la limpieza y al pudor.

8.º Procúrese también acostumbrar al niño desde muy temprano á la obediencia, sin que por eso deje de aprender á obrar por convicción propia.

9.º Déjense desarrollar los sentimientos nobles, cuidando más adelante de reglarlos á principios ciertos.

10.º Acostúmbrase al discípulo desde su más tierna infancia á ejercitar la atención.

11.º Despiértese en él el impulso de actividad.

12.º De los juegos infantiles procédase poco á poco al trabajo arreglado y á la aplicación.

13.º Toda la enseñanza deberá ser metódica.

14.º Téngase gran cuidado de presentar al niño buenos ejemplos por do quiera; pero hágase de tal modo, que tenga para él atractivos propios todo lo bueno.

15.º Fóméntese el pundonor y el sentimiento de dignidad, al par que la modestia.

16.º Procúrese que el joven conozca y ame con entusiasmo su ideal y la advocación de su vida.

17.º Edúquese á los jóvenes según la diferencia de su sexo.

18.º El rigor de que no puede prescindir el maestro para llevar á cabo la educación, deberá ir acompañado de la suavidad.

19.º Téngase muy presente que el amor debe ser el elemento predominante en toda la educación.

Casi es inútil advertir que es necesario estudiar por el desarrollo físico y moral del educando la época en que deben tener aplicación cada una de las reglas expuestas.

Schwarz explica las relaciones entre la educación y la enseñanza en el primer artículo de la segunda parte de esta manera:

DE LA EDUCACION Y DE LA ENSEÑANZA (1)

Si la educación es la formación del joven que se hace con el fin de que llegue bajo circunstancias dadas á la mayor perfección humana posible, comprende también sin duda la enseñanza, porque aquel no puede ser otro que perfeccionar las disposiciones que existen en el hombre, aun cuando solo se encaminen estas hácia una dirección. Mas la educación es también la actividad que emplean hombres ya formados con el objeto de fomentar en los niños las disposiciones que tienen á cualidades buenas y duraderas. Entonces se ocupa solamente con el sugeto, que es el niño, y tiene á su lado la enseñanza como eficacia objetiva, la cual, por medio de la facultad de representación, trata de comunicar al joven una materia capaz de formación. La educación, por ejemplo, procura que el niño adquiera agilidad corporal, voluntad enérgica, pureza de sentimientos, una memoria fiel &c. &c., lo cual aunque también es objeto de la enseñanza, lo hace de diferente manera, esto es, solamente por medio de la comunicación de representaciones que pasan del alma del que enseña á la del que aprende. Esta comunicación de representaciones es, pues, el objeto de la

(1) Págs. 3-5 del segundo tomo de la obra reseñada

enseñanza, y su medio mas principal el lenguaje. De aquí es, que á un niño de pecho se le puede comenzar á educar, pero de ningun modo instruirlo ó enseñarlo. Así que podremos definir la enseñanza, diciendo ser *la comunicacion arreglada é intencional de representaciones (ó de conocimientos derivados de estas) que verifica el hombre instruido, haciendolas pasar de su alma por medio del lenguaje á la de alguna persona que necesita de ellas para su perfeccion.* Dicho esto, fácilmente se comprende lo que acabamos antes de indicar: que se puede enseñar á hombres de edad avanzada y educar solo á los jóvenes.

La materia de la enseñanza no es por su mayor parte una ciencia que el maestro mismo se haya creado, sino una suma de conocimientos, esto es, un poder que han reunido diferentes generaciones y que ha sido transferido de unas en otras sucesivamente por medio de la comunicacion enunciada; por cuya razon es mucho mas positiva y determinada que los elementos falibles de la educacion, y de aquí es tambien que sea mucho mas fácil enseñar que educar; los resultados de lo primero se presentan pronto, lo de lo segundo tarde y con suma lentitud. Sin embargo, apenas podemos separar en la idea la educacion de la enseñanza, y mucho menos en su aplicacion. En efecto: la enseñanza necesita indispensablemente de la educacion, pues que para lograr su fin requiere atencion y obediencia; lo primero supone una actividad de la voluntad del discípulo que ya debe poseer de antemano, y lo segundo un hábito de la misma de atemperarse á los preceptos del maestro, todo lo cual procede de la educacion. Pero tambien esta necesita á su vez de aquella, pues que es uno de sus medios mas vastos é importantes.

Ahora en realidad debiéramos comenzar á tratar distintamente de la educacion y despues de la enseñanza. Pero como el hombre obra en la mayor parte de los casos segun representaciones, y los demás impulsos é inclinaciones se ven ya robustecidos, ya debilitados por ellas, hemos creído conveniente

anticipar en los párrafos que siguen la exposicion de la doctrina del desenvolvimiento de las facultades humanas, por mas que no sea este el lugar en que debiera exponerse, y sí al tratar de la educacion con la enseñanza; pero así tambien evitamos incurrir en repeticiones molestas, y necesarias si la colocáramos en su lugar propio.

El plan general de enseñanza debía comprender para Schwarz las materias que se especifican en la siguiente,

TABLA SIPNOTICA (1)

DE LAS MATERIAS QUE SON OBJETO DE LA ENSEÑANZA FORMAL EN GENERAL, COMPRENSIVA DE TODAS LAS ESCUELAS ESPECIALES DE INSTRUCCIÓN.

I. HABILIDADES: la fuerza, poder ó actividad que se manifiesta de lo interno hacia fuera.

1. CORPORALES EN GENERAL: Gimnasia (en todas las escuelas).

2. ESPECIALES DE MANOS.

a) PARA ASEGURAR LAS REPRESENTACIONES:

aa) Escritura

bb) Dibujo (casi innecesario en las escuelas del pueblo)

b) PARA LA PRODUCCION DE TRABAJOS DOMÉSTICOS ÚTILES:

cc) Hacer calceta..

dd) Coser. } solo para el bello sexo.

ee) Bordar. }

3. EJERCICIOS DE LOS SENTIDOS Y DE LA VOZ PARA DESPERTAR LAS REPRESENTACIONES:

a) Música.

aa) Elementos de música.

bb) Canto (en todas las escuelas):

cc) Música instrumental (para los individuos que quieran dedicarse á cualquier instrumento):

b) Hablar en general:

c) leer.

d) Retórica.

f) Discursos orales (en las escuelas superiores.)

(1) Tomo II, págs. 231-233

II. CONOCIMIENTOS CIENTIFICOS.

1. De contemplacion del mundo externo:

a) Conocimiento de la forma pura, matemáticas:

aa) Matemáticas simples: aritmética (en las escuelas de 1.^a clase).

bb) Geometría: matemáticas sublimes (en las superiores).

cc)

b) Conocimiento de la materia que se puede contemplar:

aa) Cosmología elemental contemplativa: ampliacion

bb) Historia natural: cosmografía:

cc) Geografía, uranografía:

dd) Física, química (estudio importante de ampliacion).

ee) Tecnología (solo en las escuelas de 2.^a clase ó reales y para el sexo masculino).

ff) Elementos de antropología, ó conocimientos del hombre.

gg) Historia particular del país nativo: historia universal.

III. Contemplacion del hombre interno:

a) en la formalizacion de las representaciones. Idiomas.

aa) Lengua nativa, por su contenido, gramática y estilo:

bb) Lenguas vivas (las mas generalizadas en el país en que se vive, tales como la francesa en España). Algunas otras para ciertas carreras científicas, políticas y literarias, pero nunca en las escuelas de 1.^a clase.

cc) Lenguas muertas.—Griego y latin, y hebreo en casos particulares.

b) en la manifestacion sensible:

aa) La religion.

Los preceptos fundamentales de la enseñanza son, en opinión de Schwarz (1): «verdad, claridad, duración, moralidad y conformidad con las circunstancias individuales».

Sobre los medios de enseñanza dice Schwarz en las páginas 280-281 de la obra reseñada:

Por medios de enseñanza entendemos *todos aquellos móviles que el maestro emplea para comunicar sus representaciones y conocimientos á todas aquellas personas que se propone instruir*. Divídense estos en *directos ó indirectos*, segun que se dirigen inmediata ó mediatamente al fin. Los primeros y principales son dos: la *intuicion* y los *signos*; el número de los segundós es indeterminado, puesto que siendo un deber de la enseñanza educar al propio tiempo que instruir, y viéndose obligada por lo tanto á promover la atencion y animar la actividad del espíritu y del discípulo, tiene que recurrir á una multitud de medios indirectos, que remuevan los obstáculos que puedan oponerse á la comprension.

El maestro al realizar la enseñanza, ó, lo que es lo mismo, al ofrecer á las facultades intelectuales del discípulo ciertas contemplaciones, les comunicará, ya la representacion de una cosa existente, simple ó compuesta, ó bien confeccionará ante su vista una cosa nueva de elementos abstractos. Los signos de que al efecto pueden valerse son, ó las *palabras orales* ó bien *la escritura*. De lo primera, que es lo que constituye la instruccion de viva voz, resultará, ó una *explicacion*, ó una *pregunta*, ó una *rectificacion* por su parte. El segundo pertenece mas bien á la enseñanza sugetiva que verifica el discípulo por sí mismo, correspondiéndole á aquel solo la direccion, y tiene lugar por medio de la lectura ó estudio de materias escritas. Estos estudios ó tareas mentales se dividen en *preparatorias*, *ejecutivas* y de *repeticion*.

Por último: los medios indirectos de enseñanza se refieren por su mayor parte al órden, y pertenecen por lo tanto á la disciplina mas bien que á la esencia de aquella. El órden puede referirse al *lugar*, al *tiempo*, á las *palabras* y á los *hechos*, debiéndose fomentar de todos modos.

Son también interesantes las observaciones que Schwarz hace sobre las preguntas que se han de dirigir á los discípulos. Helas aquí:

(1) Tomo II, pág. 272.

DE LA PREGUNTA (1)

Las preguntas que se dirigen al discípulo con el fin de examinar su verdadero estado respecto á los conocimientos que se cree posee, igualmente que la que tiene por objeto instruir al mismo obligándole á forjar contestaciones propias, constituye uno de los medios mas comunes de enseñanza. Por manera, que la una trata de cerciorarse de si se han comprendido bien ó mal las ideas comunicadas, ó si se han ó no fijado en la memoria del discípulo; y la segunda, exigiendo contestaciones originales, se dirige á hacerle pensar, para lo cual necesita hacer diferentes combinaciones de los conceptos que posee su entendimiento, con cuyo ejercicio llega pronto á comprender pensamientos cada vez mas complejos. Sin embargo, ya se deja conocer que cada una de ellas puede participar fácilmente de la naturaleza de la otra.

Las preguntas de la primera clase, ó sean las *examinatorias*, son naturalmente las mas á propósito para interrumpir la explicacion, porque solo en su virtud se pueden formar los grupos convenientes á la fuerza comprensiva de los niños, é imprimirse en su memoria antes que médien otras representaciones que puedan debilitar la impresion. Por ellas adquiere tambien el maestro un conocimiento exacto del estado de formacion en que se encuentran las ideas comunicadas en los discípulos, antes que se interponga algun obstáculo al efecto, como la distraccion ú otros semejantes. De suerte que, no necesita mas que completarlas, rectificarlas, repetir-las, ó declararlas por suficientemente comprendidas. Pero nunca deberá hacer tales preguntas que envuelvan ya en sí la esencia de la contestacion, de modo que con una sola palabra puedan ser satisfechas, ni tampoco las que solo exigen una mera afirmativa ó negativa, ni mucho menos las generales de «¿lo habeis entendido? ¿sabeis esto ó aquello?» porque ninguna de ellas aumenta el saber del discípulo, y antes bien lo deja en una pasividad intelectual, que de ninguna

manera es provechosa, ademas de que tambien conducen á engaños por parte de este para con el profesor. Así que, cuando menos, debiera en todo caso exigirse una frase completa, de suerte que el niño tuviera que hacer al menos una repeticion.

Las preguntas deben además sucederse con rapidez, pues si el discípulo ha prestado la debida atencion á las comunicaciones, no le será difícil contestar inmediatamente, porque ya debe tener preparada la respuesta. Para contestar á las de la segunda clase, ó sean las *instructivas*, se debe conceder algun tiempo mas para dar lugar á la reflexion necesaria; pero no tanto, que los demás á quienes no van dirigidas se cansen y empiecen á distraerse. A propósito de esto debemos indicar, que el maestro debe hacer de modo que todas sus preguntas interesen igualmente á todos sus discípulos, aun cuando no se dirijan mas que á uno solo. Así, pues, ninguno debe estar seguro de no ser preguntado, sino que á todos ellos se dirigirá aquel cuando menos lo esperen: se les obligará además, bien á corregir las equivocaciones en que el preguntado hubiese incurrido, bien á repetir las acertadas dadas por otro, ya tambien á que todos contesten á la vez. Esto último sin embargo, no está en uso en las escuelas superiores, pero es innegable que debiera siempre practicarse, pues conduce á mantener las fuerzas en actividad.

Con la variacion, hábil combinacion &c. de las preguntas *examinatorias* se imprimirá un rumbo de desarrollo fijo al pensamiento, que irá ganando mas y mas terreno por medio de las *instructivas*. Pero ambas clases deberán reunir tales condiciones que favorezcan todo lo posible la exactitud de las respuestas; así es que deberán ser claras, precisas y convenientes á las fuerzas del discípulo. Lo primero es indispensable, toda vez que si falta la claridad, ó no podrá contestar este, ó lo hará con poca exactitud por no haber comprendido bien lo preguntado: tambien lo segundo, porque si la pregunta no es [precisa, con] dificultad] podrá serlo tampoco la respuesta, se perderá el tiempo, y se mezclarán además fácilmente varias re-

(1) Tomo II, págs. 293-298.

presentaciones á la vez que inducirán á confusion. Por último: si no son adecuadas á las fuerzas intelectuales de la persona á quien se dirigen, ó serán demasiado fáciles, en cuyo caso harán también perder el tiempo, ó ya demasiado difíciles, y entonces acarrearán el cansancio y la desanimacion en último resultado.

Finalmente: si las preguntas adolecieren de algun defecto, lo que podrá notar el maestro por la contestacion del discípulo, deberá corregirlas incontinenti, aclarando las confusas, precisando las vagas, dificultando las muy fáciles, y disminuyendo la dificultad de las muy difíciles, dividiéndolas en varias partes. Y cuando á pesar de eso salga mal la primera respuesta, concédase algun tiempo mas para la segunda, pues se necesita mucha claridad y reflexion para preparar inmediatamente otra contestacion en este caso, lo cual por lo comun no es posible en los niños sin que medie una pausa. Pero en todo caso vale mas enseñar de un modo directo, esto es, obligando al discípulo á la simple repeticion, que cansar sus fuerzas y su paciencia con preguntas poco hábiles. En general, respecto á las preguntas se debe tener siempre en cuenta la debilidad intelectual de los niños. Por lo que respecta á las *instructivas* en particular, forzoso nos será decir, que es enteramente impedagógico pretender acarrear, sino de grado, á fuerza de exámen, representaciones, conceptos ó ideas que, ó bien no poseen todavía los niños, ó que tal vez exigen una mayor madurez de entendimiento y una reflexion muy circunspecta.

Schwarz recomienda mucho la repeticion y da reglas muy discretas para que no degeneren en rutina (1), y respecto del uso de los libros escolares dice lo siguiente:

DEL AUXILIO QUE LOS LIBROS PRESTAN A LA ENSEÑANZA (2)

Desde la época feliz en que por el descubrimiento de la imprenta se encontró un

(1) Véase el artículo correspondiente en las páginas 308-311 del segundo tomo del libro reseñado.

(2) Tomo II, págs. 312-316.

medio el mas eficaz de propagar el pensamiento y de hacerlo asequible por la economía á la mayor parte de las gentes, es indudable que los libros comenzaron á ofrecer un gran apoyo á la enseñanza, constituyendo uno de sus mas importantes auxiliares. En efecto: sea esta cualquiera, por necesidad habrá de apoyarse en dicho medio, ya para su fomento y ampliacion en casos necesarios, ya para hacerla mas fácil por la mayor comodidad y pasividad que ofrece al que aprende.

Los estudiantes de las escuelas superiores poseen por lo comun un manual especial casi para cada ramo de enseñanza, mas ó menos extenso, en el cual se encuentran resumidas las ideas principales que deben guiarles, pudiéndose preparar así para una instruccion mas extensa, y refrescar los conocimientos adquiridos por una repeticion exacta. Además, con el auxilio de los libros se ahorra tambien el profesor bastante trabajo, en parte porque es mucho mas fácil la traslacion de las representaciones al espíritu cuando se verifica por dos órganos á la vez, como son la vista y el oido, en parte porque la atencion no tiene que hacer tan gran esfuerzo para apoderarse de lo escrito como de la fugaz palabra, pudiendose así concebir en diversos tiempos, lo que en otro caso debia ser obra de un solo momento.

Dicho esto, fácil es comprender cuan importante no será aprovecharse hábilmente de los buenos libros de la enseñanza. Es, pues, un deber de los profesores aconsejar acerca de su eleccion, prefiriendo en todo caso los que mejor y mas cumplidamente llenen su objeto en cada ramo. Por lo que respecta á la preparacion, division y orden de las materias, solo pertenece á los autores, los cuales no deberían jamás dejar esto al arbitrio del maestro, ni mucho menos del discípulo, como no pocas veces sucede en el dia. Si se reflexionara mejor sobre los perjuicios que acarrean los malos libros de texto, no habría en verdad muchas personas que quisieran cargar con semejante responsabilidad.

Pero tampoco pueden los maestros esco-

ger siempre á su arbitrio tales libros, puesto que la autoridad se reserva generalmente este derecho, ya para uniformar el uso de medios tan importantes de la enseñanza, ya por razones económicas, si bien suele confirmar los propuestos por aquellos. Mas, de cualquier modo que esto sea, una vez adoptado un texto, está obligado el profesor á tratar de producir por su medio el mayor resultado posible; cuya tarea no es por cierto muy fácil, ya se considere bajo el aspecto intelectual, bien por el moral, pues casi puede asegurarse que es mas difícil aprovecharse bien de un libro de texto, que componerlo.

Solo resta indicar respecto á la eleccion que nos ocupa, que unos deben ser los libros que se destinen para el uso de los discípulos, otros los de que se haya de valer el maestro. Los primeros deben precisamente corresponder con la exactitud posible á las fuerzas de aquellos en cuanto á su orden y forma; los segundos no importa que carezcan de tales requisitos, suponiendo en los profesores la debida ilustracion y que tengan el tiempo necesario para preparar lo que haya de proponerse en la escuela, aunque siempre será mejor que ni aun estos carezcan de método en lo posible.

Aunque la economía, á que siempre se debe atender, exige que los libros de escuela sean breves si han de ser baratos, es un error harto comun que no sean sino un esqueleto de obras mas extensas; en cuyo caso sirven de muy poco al efecto, toda vez que no hacen mas que presentar la materia destinada á los adultos en la forma mas desagradable precisamente para los niños.

Así que, dichos libros deberán ser tan completos en cuanto á su contenido y forma como los destinados á los adultos, pues es necesario que en ellos se encuentre algo agradable de por sí, y no que sean un simple registro de las comunicaciones que ha de verificar el maestro durante el curso. El niño debe apreciar su libro, y para esto es preciso que en él encuentre una totalidad y belleza en su forma. Los bosquejos generales solo pueden ser recomendables en casos

de excepcion. Por eso la enseñanza de los gimnasios es en parte siempre mejor que la de las demás escuelas, pues en ella se leen y estudian por entero varios libros clásicos, y no solo algunos fragmentos. Por último: los libros de escuela deberán ser muy exactos, estar divididos con acierto en las secciones, capítulos y párrafos convenientes, tener un buen índice ordinal de los mismos y alfabético de todas las materias que comprendan, con los mapas y láminas necesarias, una buena impresion, en una palabra: deben reunir todos aquellos requisitos que puedan contribuir á facilitar el estudio haciéndole mas agradable. De suerte que en dicha eleccion no deben jamás influir en lo más mínimo el origen ó la amistad con el autor, ni clase otra alguna de compromisos ó recomendaciones.

Adoptado ya un texto, el maestro debe saber utilizarle, absteniéndose de seguir en su explicacion un método arbitrario, lo cual es muy frecuente en el dia, pues rara vez puede ser su imperfeccion tal, que justifique semejante negligencia, siendo esto en general mas bien debido á una vana presuncion de aquel, con que intenta adquirirse reputacion.

Finalmente: cualquiera que sea, en él debe orientarse el discípulo y poder ver con igual facilidad lo principal que las particularidades, estando obligado por su parte el maestro á cuidar de que aquel no lo rasgue, rompa ni manche, para hacerselo así estimar; esta vigilancia claro es que debe asimismo extenderse á los mapas, láminas, cuadernos, &c. Es en verdad muy recomendable que el profesor base, ordene y extienda su explicacion con arreglo al texto propuesto; pero esto no quiere decir que se sujete de modo que dependa enteramente de él, como v. g. que no pueda explicar sin mirarlo, ó que lea lo que los discípulos saben ya de memoria, en cuyo caso no solo descubriría su insuficiencia, sino que privaría á la enseñanza de su verdadera vida, si nos es lícita esta expresion.

Además del libro que debe tener cada discípulo, sería muy conveniente que hubiese algunos otros en la escuela, propios de esta



ó del maestro, para leer varios trozos alguna que otra vez, pues obligándose en todo caso á los estudiantes á posesionarse bien de toda clase de lectura, podrian obtenerse de ahí grandes ventajas, sin necesidad de aumentar el número de textos.

Las ideas que Schwarz tenía sobre premios y castigos se hallan claramente expuestas en el artículo siguiente de la tercera parte:

DE LAS MEDIDAS QUE DEBEN TOMARSE PARA REALIZAR LA DISCIPLINA EN LAS ESCUELAS (1)

Habiéndose ya tratado en el § XVII del T. II de los principios que deben seguirse para el establecimiento de la disciplina escolástica, réstanos solo hacernos cargo de los preparativos necesarios para llevarla á cabo completamente.

El profesor ante todo debe poder disponer de cuantos medios sean suficientes á mantener el orden en la escuela, pero sirviéndose siempre de ellos con toda la circunspeccion que prescribe la pedagogia, y cual corresponde á las esperanzas que en él tienen fundadas los padres del alumno y demás superiores.

La alabanza y la reconvenccion son los medios que estan mas al libre arbitrio de los maestros, y respecto á los cuales puede imponer preceptos la pedagogia mas bien que la ley. Pero no así respecto á los premios y castigos positivos, pues para realizarlos necesitan antes la concesion de ciertos derechos y facultades, que no se dejan deducir de una manera inmediata de la ciencia. Y, como precisamente tales derechos y facultades suelen chocar con frecuencia con las ideas de los padres respecto á su autoridad y la de los maestros de instruccion, es indispensable determinarlos con toda exactitud, á fin de que ni los unos ni los otros se excedan en su ejercicio por una parte, ni se vea entorpecida por otra la accion de la enseñanza.

(1) Tomo III, págs. 219-234.

Los derechos, pues, que corresponden al profesor de instruccion pueden dividirse en inmediatos y mediatos, segun que puede hacer uso de ellos por su propia autoridad, ó solo dar parte á los superiores. Los primeros encierran en sí varios peligros, tales como el exceso de sujetividad, la precipitacion &c.; y los segundos pierden fácilmente su eficacia, ya por la tardanza de su aplicacion, ya por la disidencia de opiniones entre el profesor y sus gefes. Por eso sería de desear que las leyes administrativas respecto á la instruccion pública se hiciesen cargo siquiera, de que la ventaja principal que reporta la sociedad del establecimiento y manutencion de las escuelas no consiste tanto en la propagacion de ciertos conocimientos, como en acostumar á los niños á la legalidad y moralidad; y por consiguiente, que todas las instituciones relativas á ellas deben siempre tender á este fin primordial. Porque al profesor mismo solo le es dable llegar hasta cierto punto; pero la autoridad inmediata y tutelar de las escuelas debe completar sus esfuerzos. Y es fuera de toda duda que, si las escuelas han de ejercer una influencia sensible sobre el bienestar de las generaciones futuras, es indispensable que antes exista un organismo perfecto en su vida, que acostumbra á la juventud al bien. Para esto poco importa que tales derechos ó facultades que influyen mas ó menos eficazmente en la educacion pertenezcan mas á los directores que al simple profesor; basta que los posea la escuela, y que pueda ejercitarlos sin tener que recurrir á otras autoridades; basta que se ejerzan por principios pedagógicos, y no jurídicos, como sucede de ordinario.

El derecho de castigar es á la verdad el punto principal y mas cuestionable que se presenta al tratar de las facultades de la escuela sobre los escolares, pues el de premiar nadie se lo disputa tan fácilmente. La primera cuestion que aquí se ofrece es: ¿hasta dónde llega la esfera de la educacion en la escuela?—Algunos creen que sus atribuciones no se extienden mas allá de la clase, y que aun en ella no abraza sino aquellos ca-

sos que dicen relacion al estudio. Pero todo hombre inteligente comprende desde luego, que los que así piensan no tienen una idea exacta de la educacion ni de su conexion con la enseñanza; sin embargo, es bien difícil convencer á personas que tienen en su mano cierto poder y le tuvieron siempre. Mas, debieran al menos confesar, que si en esto son inalienables los derechos de los padres, no menos lo deben ser respecto á la enseñanza, y por consiguiente, que toda la coaccion que se emplea para obligar á los niños á la asistencia á las escuelas es contra todo derecho, es una accion ilegal. Tambien deben convenir en que es una falta de consecuencia castigar á personas capaces y con derecho de educar exclusivamente á sus hijos, así como el ponerlos bajo la vigilancia de agentes, guardias, &c., personas en verdad no de mucha ilustracion. Y, si realmente corresponde hasta cierto punto á la policia y á la autoridad judicial ejercer algun poder sobre los niños, puede muy bien preguntarse, ¿si tienen para esto mas autoridad que la Iglesia ó la escuela? La práctica antigua ha formado solo un derecho sobre lo mio y lo tuyo; pero en lo tocante al espíritu quedó reservado á nuestros tiempos trazar los prolegómenos, por ser los primeros en que se despertó un mas vivo conocimiento del punto á que han de encaminarse lo presente, lo pasado y lo futuro. Mas, aun en la hipótesis de que los poderes indicados tuviesen tal derecho, ¿no se inferiria de ahí el deber de hacerse capaces de ejercerlo? Sin embargo, hasta ahora ni la policia ni la autoridad judicial se han cuidado mucho por cierto de la pedagogia, y todos los decretos respecto á la juventud emanados de tales autoridades carecen de conocimiento de la esencia del desarrollo humano, siendo por lo tanto mas á propósito para concentrar el mal, que para trasformarlo en bien. Casi sobre ningun otro punto se notan vacíos mas sensibles en las legislaciones de la mayor parte de los países, que en este. Y nadie dudará que, necesitando el Estado un órgano para realizar la educacion y la enseñanza, de ningunas otras personas puede mejor valerse, como en to-

das las demás cosas, que de los profesores y gefes de las escuelas, como los mas inteligentes en la materia. Y, ni se crea que se disminuyan por eso los derechos de la patria potestad en mengua de la familia, ni en perjuicio de los buenos, excepto en los dos únicos casos en que la ilustracion de la totalidad se vea perjudicada por causa de un niño, y cuando varias familias esten interesadas igualmente en una misma cosa, de suerte que la decision de una sola parte sería siempre una injusticia. ¡Qué consecuencia tan triste! supongamos que un niño pega á otro, y que careciendo el profesor de los derechos necesarios, tiene que enviarle á los padres para que castiguen su exceso; esto es, á personas de cuya imparcialidad se puede muy bien dudar. Pero, aunque la legislacion de casi ningun país haya alcanzado hasta el día, segun se ha dicho, el punto de vista pedagógico que el filósofo y humano en este asunto, la práctica sin embargo se ha abierto su camino en casi todas partes. Así es que siempre que se han visto profesores hábiles al frente de las escuelas, se les ha confiado de hecho la educacion pública por un instinto natural que los señalaba como los mas á propósito al efecto. Y es indudable que tan luego como la clase de profesores aprenda lo que aun le falta saber en pedagogia, y se una lo bastante al estado eclesiástico, se reconocerán tambien sus derechos disciplinares por el poder temporal, y se podrán emplear con mayor eficacia.

Pero pasemos á examinar el segundo punto que ocurre inmediatamente despues del derecho de castigar, esto es, los medios de castigo.—Entre ellos hay unos que pueden emplearse lo mismo en la familia que en las escuelas, y otros que solo son admisibles en aquella y no en estas, y al contrario. La autoridad de la escuela se funda mas en el honor que en el amor, y la de la familia mas en lo segundo que en lo primero. El padre puede perdonar luego que ve conmocion en el delincuente; pero el profesor ó pedagogo público solo cuando se ha satisfecho el sentimiento de justicia de los condiscípulos. En la escuela es indispensable reprimir y casti-

gar ciertos excesos por causa de los demás niños, al paso que en la familia todos tienen que sufrir algunos defectos de cualquiera de sus miembros. Pero lo que constituye en todo rigor la mayor diferencia entre los medios de castigo, es la edad de los niños; porque lo que es provechoso á uno de seis años, suele ser perjudicial para otro de catorce; lo que ofende mas al joven, apenas hace impresion en el niño. De suerte que lo principal que en esto debe saber el profesor es, conocer exactamente la diversa eficacia con que obran tales medios segun la distinta edad de los discípulos.

Considerando los castigos por su parte exterior ó sensible, el maestro tiene á su disposicion los medios siguientes.

a) *Castigos de honor.*—Son los menos eficaces en la infancia, pues no estando aun desarrollado en tal época de la vida el sentimiento á que afectan, producen muy poco ó ningun efecto, á menos que no vayan acompañados de una manifestacion exterior muy marcada, tal como la de señalar al castigado un sitio separado de todos sus compañeros, á lo cual se añade tambien la incomodidad física de estar de pie. Poner motes, tablas al cuello ó cualquiera otra señal demasiado ofensiva al pundonor, son medios absolutamente proscritos hoy por la pedagogia.

Para la aplicacion de los castigos de honor á los jóvenes, es necesario distinguir la reconvención en privada y pública; porque lo demasiado vergonzoso de la última excita vivamente su pundonor, y los hace muy á menudo ásperos y porfiados, mucho mas cuando la opinion de una parte de los discípulos está en favor del castigado.

b) *Castigos de privación.*—Pertenecen á la misma clase que los anteriores, cuando el bien de que se priva al delincuente consista en una distincion moral. Para su aplicacion es necesario tener en cuenta que el bien de que se priva á aquel tenga un gran valor no solo ante sus ojos, sí que tambien ante los de sus compañeros. Pero como tal apreciacion no puede ser igual en todos los discípulos, es indispensable además tener algun conocimiento del sugeto antes de emplear-

los. Para un niño puede ser un castigo, v. gr., la privacion del paseo, mientras que á otro puede agradar tal medida en vez de disgustarle. Asimismo es necesario saber antes de aplicar los castigos, si pueden ó no llevarse á cabo segun la mente del profesor; porque si este quiere privar, por ejemplo, de la comida ó de tal ó cual plato á un discípulo, debe antes estar convencido de que el así castigado no recibirá comida alguna de ninguna otra persona, y vigilar esto, pues de lo contrario vale mas no imponer tal castigo.—El encierro tambien pertenece á los castigos de que tratamos, pues no es otra cosa mas que una privacion de la libertad, tanto mas sensible para el niño, cuanto menos acostumbrado está á estarse quieto. Pero por otra parte tambien afecta al pundonor, como todos los castigos que se imponen con mas ó menos publicidad, la cual asegura mucho mas su eficacia que el temor. Para su ejecucion es necesario que haya en las escuelas cuartos á propósito. Los calabozos oscuros y húmedos, las cuevas, &c. en que antes se solia meter á los niños deben proscribirse enteramente, porque, ó causan espanto, ó perjudican á la salud. Pero tampoco es un buen local para encierro la sala ordinaria que sirve de clase, pues nada hay en ella que intimide al castigado, y sí por el contrario una multitud de objetos que le distraigan, además de ser necesaria la continua vigilancia de un inspector durante el encierro; y si el profesor tiene que encargarse de ella, se verá siempre castigado con el niño y perderá una buena parte del tiempo que le queda libre despues de las cátedras, y de ahí que evitará imponer tal castigo, en perjuicio de la disciplina. Por eso deberia haber en cada escuela cuartos á propósito para encierro de los discípulos, sanos y bien ventilados, pero separados de los demás y sin ningun objeto dentro absolutamente, á fin de que los desobedientes y perturbadores del orden conociesen desde temprano lo que deben á la sociedad, y lo que puede esperar el que desprecia é infringe las leyes. En tales encierros tampoco se debe descuidar enteramente la vigilancia, pero no hay necesidad de que sea continua.

—El trabajo se debe conceder mas como alivio del castigo, que como recargo. Cuanto mayores son los discípulos, tanto mas va quedando el encierro como el único castigo positivo, y tanto mas necesaria se hace su prevision.—Los colegios de internos tienen en este punto una ventaja sobre las demás escuelas, cual es la de poder asegurar mejor la disciplina por medio de tales castigos, sin tener necesidad de dar parte á los padres, ni obtener su asentimiento para aplicarlos, como sucede en las otras.

c) *Trabajos forzados.*—Son un recargo comun del encierro, pero tambien se emplean solos. Si no se comprenden en estos trabajos los estudios que ha dejado de hacer el discípulo, lo cual no es propiamente un castigo, sino la igualacion necesaria de los discípulos atrasados á los demás de la clase, la pérdida intelectual y moral que ocasionan es tal vez mayor, que las ventajas que de ellos se esperan; porque claro es que han de ejecutarse con repugnancia, y esta puede fácilmente hacerse extensiva á todos los demás trabajos que la escuela impone; de suerte que en lugar de aumentarse por su medio el celo del estudio, se embota y se resfia; á esto se agrega tambien, que se pone en ellos por lo comun poco cuidado, y se corrigen del mismo modo por el profesor. Lo único, pues, que pudiera ser provechoso serían los trabajos de memoria, pues aunque se aprenda sin gusto una cosa de memoria, se conserva en ella sin embargo, y algo se habrá ganado siempre.—Para los alumnos ya de alguna edad se puede tambien buscar una forma que reuna con el castigo algun elemento pedagógico. Si un discípulo, v. gr., ha perdido la confianza de su profesor por falta de aplicacion y de los trabajos necesarios, se le puede decir: mientras tú no me manifiestes por un trabajo especial ó extraordinario que tratas de enmendar tu falta con una asidua aplicacion, tampoco puedo yo fiarme de tí. Pero esto no es propiamente un castigo, y sí mas bien un llamamiento amistoso á la enmienda, y una indicacion de la expiacion que le espera si persiste en sus faltas.

d) *Castigos corporales.*—A pesar de los grandes esfuerzos que de algun tiempo acá se han hecho para abolir los castigos corporales en la educacion de la juventud, todos los pedagogos prácticos convienen sin embargo en que no se pueden desterrar absolutamente ni de la familia ni de la escuela. Mientras predomina en el niño el elemento sensible, el lenguaje no puede ser el medio mas á propósito de producir en él sentimientos ni representaciones duraderas; necesita, pues, experimentar sensaciones enérgicas que le impelan al bien, y estas no pueden ser otras por la mayor parte que el dolor físico que se le causa con intencion pedagógica. Preciso es que á los impulsos sensuales porque obra el niño se opongan tambien fuerzas sensuales que los repriman, hasta tanto que la potencia sobresensible ó espiritual se haya robustecido en tal lucha lo bastante para contrarrestar la energía de aquellos y dominarlos, en cuyo caso los castigos pueden tambien ser ya de una naturaleza espiritual. En una escuela en que la travesura de un niño se vea incitada á cada paso por la de otro; en que se permita un gran influjo recíproco á los caracteres mas diversos; en que la perdida de algunos influya en la moralidad de todos los demás, se verá perturbado á no dudarle diariamente el orden. Las reconvencciones y exhortaciones solo producen efecto mientras dura su novedad, ó cuando se deja entrever tras ellas otro nuevo temor. Los demás castigos se gastan demasiado pronto para que no se los deba economizar, reservándolos solo para casos raros ó para una edad mas crecida. ¿Qué medios restan, pues, sino los aprobados por la experiencia de los siglos? Pero de aquí no se puede inferir que se los deba emplear con la barbarie que se acostumbra en algunas familias, ni como antiguamente en las escuelas, sino con la parsimonia y modificaciones que exige nuestro estado de cultura. Desterrar absolutamente los castigos corporales de la escuela, sería violentar la naturaleza; violencia que suele despues vengarse, ya por la debilidad de la disciplina, ya tambien por la consecuencia de los profesores. Ni es menos

absurdo prescribir de antemano la forma y modo en que han de ejecutarse; porque cuanto mas artificial se haga el procedimiento, tanto menor será el efecto que produzcan, y cuanto mas se rebaje previamente la autoridad del profesor, tanto mas se verá precisado á valerse de tales medios extremos. No es por tanto necesario que los superiores presencién los castigos, porque el profesor no es un verdugo, no una vara en vez de un baston, no ha de decir al niño presenta la mano para recibir el golpe &c. Al profesor se le debe confianza, tanto por parte de los discípulos, como por la de sus padres y demás superiores de la escuela; si no se hace acreedor á ella en general, es indigno de ocupar tal puesto; y si se la niegan los padres ó superiores porque una ú otra vez no haya guardado la medida que fuera de su agrado, desconocen estos completamente el espíritu de la educacion.

Pero pasemos á exponer lo que puede determinarse sin embargo respecto á los castigos.

En la escuela no deben nunca ser maltratados en manera alguna los alumnos; el profesor por consiguiente solo deberá emplear aquellos medios de castigo que los padres razonables é ilustrados no temen aplicar á sus hijos en la casa, solo aquellos que pueden justificarse ante los ojos de otras personas. Si teme que le ciegue ó le arrastre la pasion, vale mas que dilate su ejecucion hasta que pueda responder de sí mismo. Todo castigo importante deberá anotarse en el diario de la escuela antes indicado y con tal extension, que tanto el profesor como los demás superiores puedan reconocer mas tarde la justicia pedagógica. Tambien se puede hacer una distincion de las clases en que se deben emplear los castigos corporales, y en cuales nó ó solo en casos muy raros. Pero á ningun niño se le debe castigar corporalmente, antes de haberse manifestado insuficientes otros medios mas suaves. Por último: lo mas esencial para todo esto es la educacion humana de los maestros, para que en ningunas circunstancias puedan tratar inhumanamente á los niños.

e) *La exclusion de la escuela.*—Este medio solo puede emplearse en aquellas escuelas en que no se enseña tan solo el *minimum* de conocimientos prefijado aun para las clases mas ínfimas de la sociedad, y que no son por lo tanto obligatorias á toda la juventud. No puede, pues, tener lugar en las del pueblo, á no ser que haya algun establecimiento ex profeso para niños moralmente abandonados, en cuyo caso podrán enviarse á él todos aquellos de que no se pueda hacer carrera en las demás. Pero en las escuelas superiores no solo puede emplearse, sino que es un deber del profesor hacerlo así, á fin de que nunca entren personas indignas á ocupar mas tarde los empleos del Estado en perjuicio de otras más dignas. Nuestras escuelas carecen sin embargo hasta hoy de la debida organizacion al efecto, y este mal no podrá remediarse mientras no se conceda mayor influencia al juicio de los profesores respecto á la carrera que hayan de seguir los jóvenes. Los padres son quienes determinan en el dia esta por predileccion, y aquellos se deciden en virtud de las impresiones que reciben, sin prestar oido ni los unos ni los otros al juicio de los maestros; y, sin embargo, nadie mejor que estos puede juzgar con mayor imparcialidad ni con mas acierto. Si no existiesen tantas preocupaciones, es seguro que se consultaria mas bien la opinion de los profesores, que el juicio ó el gusto del padre, la madre ó el hijo. Pero, prescindiendo de la confianza que los padres razonables debieran tener en los maestros de sus hijos, ocurren sin embargo muchos casos en que el profesor deberia excluir á un individuo en bien de la totalidad de la clase, sin dejarse arrastrar por una falsa compasion, ni por otro género de respetos ó temores, que impiden por desgracia tomar tales medidas mas de lo que sería de desear. Tambien influyen mucho en esto el interés y la comodidad, y de aquí que veamos constantemente en los establecimientos superiores de instruccion, no á los jóvenes mas aventajados, sino á los mas acomodados. No se puede negar en verdad que tales factores deben siempre ejercer alguna influencia en la

eleccion de carrera de la juventud, ni tampoco que no es el menor mal de nuestros tiempos esa tendencia tan decidida que se nota en las clases bajas de ascender á esferas mas encumbradas; pero no por eso es menos cierto que entre este gran número de individuos que aspiran á ocupar los puestos mas elevados del Estado, que indudablemente es demasiado excesivo, podria hacerse una buena eleccion desde temprano, en interés de la inteligencia y de la moral.—Aunque la exclusion de los alumnos de la escuela, ó sea la llamada relegacion (en Alemania) se ha considerado hasta ahora como un castigo extremo, es indudable que vendrá á ser con el tiempo una medida comun y ordinaria, tanto para el interés de la totalidad como del individuo, á fin de que cada cual siga la vocacion que le inspiraren su naturaleza y su primera educacion. En esta siempre será necesario reunir lo homogéneo y separar lo heterogéneo; la libertad de elegir destino para la vida no puede consistir nunca en intentos pueriles de cosas inaccesibles, sino en un prudente anhelo de un fin que se deje ver con toda claridad.

f) Multas.—Este castigo pudiera parecer inoportuno é inútil para los escolares, puesto que estando mantenidos por sus padres en dicha época de su vida, nunca pueden conocer lo bastante el valor del dinero, aun cuando hayan adquirido algo; pero aunque sea esto exacto en muchos casos, no faltan otros en que puede prestar sin embargo una gran utilidad tal medio. En los gimnasios y seminarios, por ejemplo, cuyos alumnos son por lo general ya de cierta edad, ofrecen un recurso muy fácil las multas, toda vez que los delitos contra la disciplina no se dejan fácilmente castigar en ellos con penas complicadas que ataquen al honor. Por otra parte, si se hubiesen de inquirir siempre las causas de tales infracciones, se perderia en ello el tiempo que debiera emplearse en la enseñanza. En tales casos, pues, es indudable que ofrecen un recurso muy oportuno las pequeñas multas, que mas bien fastidian que avergüenzan. Es verdad que aun el mas aplicado y asistente á la escuela suele hacer alguna

que otra falta á la cátedra, v. g.; pero con una pequeña multa que se le haga pagar de su bolsillo se ha concluido todo, y no se vuelve á hablar mas de ello. Claro es que el producto de tales penas solo debe destinarse á un fin útil ó benéfico.

Finalmente: todos los castigos deben ser clasificados en una escala gradual, y aplicados segun ella; pero nunca como un contrato entre el profesor y los discípulos ó sus padres, sino como un precepto pedagógico que aquel se ha impuesto á sí mismo en el desempeño de tal cargo, ó que le han impuesto sus superiores. Entre todos ellos, unos deben depender absolutamente del maestro, otros del gefe inmediato de la escuela, y otros de la autoridad suprema de instruccion. A los últimos pertenecen principalmente el de un largo encierro y el de exclusion. Los conflictos que puedan ocurrir entre los profesores y los padres de los alumnos deberán ser compuestos por los superiores del establecimiento, pero de manera que á los terceros no se les dé nunca una satisfaccion por los agravios positivos ó imaginarios que hubieren podido recibir de los primeros. La autoridad del profesor debe quedar siempre ilesa; esto no obsta para que se les reprendan privadamente sus excesos ú obstinacion por sus superiores, ni para que se les castigue en caso necesario. El exceso en castigar siempre es un gran defecto en el profesor, y merece ser desaprobado de aquellos por lo mismo, si no hay razones suficientes de justificacion. Por el contrario: la apatía é indiferencia, la debilidad de la disciplina ó la comodidad de los maestros merecen tambien reconvencion, igualmente que la desigualdad de la misma en los establecimientos compuestos, y aun mucho mas que los anteriores defectos. Por eso es preferible dejar su completo manejo en ellos al profesor principal, concediéndole á los demás solo lo mas necesario; pero no los casos importantes, en los cuales no deberán mas que prestar su apoyo á la accion del gefe.

Por último, merecen ser leídos los siguientes artículos de la tercera parte de

la obra de Schwarz que trata respectivamente de las escuelas reales para niños y para niñas.

DE LAS ESCUELAS REALES (1)

Las escuelas reales han sido una creacion de los tiempos modernos, debida á los esfuerzos de las clases superiores del estado civil para crearse una posicion independiente y media entre el pueblo que vive con el trabajo de sus manos y los hombres científicos que dirigen los Estados. Dicha posicion sin embargo no se ha conseguido asegurar todavía, y de aquí que su producto, ó sean las escuelas indicadas, estén aun expuestas á muchos ataques. En la educacion en general no se pueden hacer experiencias aisladas ni rápidas, sino que la vida toda de una generacion educada es quien ha de manifestar la bondad de aquella; pero en el dia fuerza es confesar que aun no han ofrecido tal testimonio las escuelas reales, y antes bien pretenden los profesores de los gimnasios que la separacion de aquellas de las escuelas latinas es supérflua. Ellos creen que el materialismo, la superficialidad y hasta la impiedad son los únicos resultados que se obtienen en dichas escuelas. Pero los defensores de estas contestan: que si no se hubiese sentido tan generalmente la necesidad de mejorar la enseñanza de las clases industriales, no se habrían establecido tales institutos, cuya creacion ha sido sin duda alguna debida á la manifiesta insuficiencia de las escuelas latinas para todos aquellos jóvenes poco aficionados al estudio, puesto que en ellas no se les preparaba, ni material ni formalmente, para sus respectivas carreras, no quedando por tanto otro recurso que establecer dichos institutos de instruccion real destinados exclusivamente á la cultura intelectual de una clase tan importante del Estado, cual es la industrial. A esto solo puede añadir la pedagogia, que sea cualquiera la clase de enseñanza que se dé á la juventud saldrá siempre tanto mejor, cuanto mayor sea la igualdad

moral de los discípulos, ó lo que es lo mismo, cuanto mas iguales sean su educacion y las necesidades de su espíritu. Por manera que, lo menos que se podria en todo caso exigir, sería dicha division de la enseñanza en tres clases ó categorías principales.

Aunque las formas de la instruccion en las escuelas reales no se han fijado todavía con exactitud, las siguientes parecen ser las mas importantes:

a) EL GIMNASIO REAL CON SU SUBDIVISION, ó sea el PROGIMNASIO REAL, es casi enteramente igual á la ESCUELA LATINA, modificada empero en beneficio de las matemáticas y ciencias naturales. El método de enseñanza que se emplea en ellos es tambien casi el mismo que el antiguo, con la diferencia de haberse limitado en el dia el tiempo destinado al estudio de las lenguas antiguas, y aumentándose algunas lecciones de matemáticas y ciencias naturales. Tal aumento preciso es decir que ha redundado sin embargo en perjuicio de la salud de muchos jóvenes, porque se les recargaba con demasiados estudios. Sin embargo, el gimnasio real es una creacion que no puede menos de ser aprobada por la pedagogia, si se toman por sus alumnos á aquellos jóvenes que se han propuesto abrazar una profesion técnico-científica; pero bajo tal concepto se pueden contar dichos institutos mas bien entre los gimnasios que entre las escuelas reales.

b) LA ESCUELA REAL TÉCNICA. La necesidad que se deja sentir en algunos pueblos de mejorar y fomentar la ilustracion técnica es tan imperiosa, que obliga no pocas veces á posponer á ella hasta cierto punto cualesquiera otras consideraciones pedagógicas, siendo indudable su utilidad para ciertas carreras, como la militar, la de marina, la de ingenieros, etc.; sin embargo, en nuestro concepto la escuela real simple podria acaso prestar los mismos servicios. Pero sea esto como quiera, su enseñanza deben terminarla los alumnos á los diez y seis años, de cuya edad deberán entrar en las escuelas especiales de las diversas carreras facultativas, aunque tales institutos pueden tambien considerarse en cierto modo como escuelas especia-

(1) Tomo III, págs. 324-328 de la obra reseñada.

les, puesto que en ellos se echa de menos manifiestamente el elemento formal de instrucción. De todos modos, sus clases inferiores pueden muy bien reunirse con las de la escuela real, por cuya razón hablaremos más detenidamente acerca de esta.

c) EN LA ESCUELA REAL en sentido más limitado, ó sea la ESCUELA REAL SIMPLE, se ha sustituido el estudio de las lenguas modernas al de las antiguas, en cuya enseñanza se habilita á sus alumnos para el comercio y trabajo material, científico y literario con los pueblos extranjeros, en lo cual consiste especialmente su elemento formal. Lo que por el estudio de los idiomas clásicos se conseguía por mayor, se consigue por menor por el de las lenguas vivas, con la diferencia de que ofrecen las últimas un todo mucho más completo que las primeras. Como para la enseñanza de los idiomas modernos no se necesita tanto tiempo como para la de los antiguos, queda además bastante lugar para perfeccionar á los alumnos en las matemáticas y ciencias naturales, fomentando así al propio tiempo su ilustración general y especial. A esto se agrega que, ofreciendo á cada paso la ocupación con las lenguas modernas puntos de contacto con casi todas las ciencias, la totalidad que se aprende en tales escuelas es el conocimiento completo de la cultura y adelantos formales y materiales de la época.

Finalmente, como los alumnos deben permanecer en ellas hasta los diez y ocho años de edad, puede darse un plan más completo para su enseñanza, á pesar de que las circunstancias ó condiciones de las carreras respectivas de los mismos exigen con bastante frecuencia adoptar un curso más corto; pero preciso es advertir que en tales casos debe hacerse esto de tal modo, que pueda más bien ampliarse que acortarse. Solo nos resta añadir por conclusión, que en un plan normal para tales escuelas solo puede admitirse la división primaria de clases naturales, si bien las elementales podrán estar en una conexión más estrecha con las superiores.

Por consiguiente, las combinaciones que

pueda exigir la escasez de fuerzas instructoras, ó el corto número de alumnos, igualmente que la unidad de las clases elementales con un gimnasio ó una escuela popular, no deben nunca influir en los principios fundamentales de la totalidad de su organismo. Todo profesor será capaz de trazar un plan especial, comparando los planes particulares indicados para la enseñanza de las escuelas primarias ó populares con el normal de la escuela real, que pasamos á indicar.

DEL PLAN DE ENSEÑANZA DE LA ESCUELA REAL CON CLASES NATURALES (1)

El número de alumnos de las clases de una escuela real no puede ser tan considerable como el prefijado para las de las escuelas populares, sino que su maximum nunca deberá ascender á más de cuarenta por clase, pues de lo contrario, ni el profesor podría llenar cumplidamente su objeto, ni los discípulos tendrían la actividad necesaria; pero por eso mismo debe ser algo mayor el número de lecciones. La vida común de las clases algo acomodadas en las ciudades de un regular vecindario permite en general que los hijos de ellas se dediquen por más tiempo al estudio que la juventud de las cortas poblaciones; y si tal tiempo libre no lo emplean en ocupaciones mentales, resultarán fácilmente degeneraciones, que siempre deben prevenirse. Cuando el profesor viere después de haber fijado el número bastante de lecciones, que aun resta libre algún tiempo á los alumnos, será muy bueno que les haga prepararse en la misma escuela, con lo cual se evitan las malas preparaciones que suelen hacerse en casa. En general, el alumno de la escuela real debe principiar desde luego á adquirir una suma mayor de conocimientos que el de la popular, pues solo así será posible que á los diez y seis años de edad haya conseguido el fin de la enseñanza de aquella.

(1) Tomo III, págs. 328-336.



MODE

		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Clases.....		16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	
Edad de los alumnos.....												
		NÚMERO DE LECCIONES SEMANALES EN CADA CLASE										
Objetos de enseñanza.	Religion.....	2	2	3	3	3	3	1	1	»	»	
	Historia Sagrada....	»	»	»	»	»	»	2	2	3	2	
	Leer, recitar.....	3	3	2	2	2	3	4	4	6	8	
	Escritura.....	»	1	1	2	2	2	3	3	3	3	
	Ortografía.....	»	»	»	»	2	2	3	2	2	»	
	Gramática de la lengua nativa.....	1	1	1	1	2	2	2	»	»	»	
	Estilo.....	2	2	2	2	1	1	»	»	»	»	
	Idioma francés.....	5	5	6	6	6	6	3	3	»	»	
	Idem inglés.....	3	3	3	3	»	»	»	»	»	»	
	Aritmética.....	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	
	Geometría.....	2	2	2	2	2	»	»	»	»	»	
	Historia universal y particular.....	2	2	2	2	2	»	»	»	»	»	
	Geografía.....	1	1	2	2	2	2	»	»	»	»	
	Historia natural.....	2	2	1	1	2	2	»	»	»	»	
	Física.....	1	2	1	1	»	»	»	»	»	»	
	Enseñanza de intuición.....	»	»	»	»	»	»	4	4	4	4	
Canto.....	1	1	1	1	1	1	1	1	»	»		
Dibujo.....	2	2	2	2	2	2	»	»	»	»		
Gimnasia.....	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
<i>Total de lecciones semanales.....</i>		33	34	34	35	36	34	29	28	25	24	

Para mejor comprender el modelo que acabamos de trazar, indicaremos:

1.º Que si bien puede parecer excesivo el número de lecciones semanales fijado para algunas clases, no lo es en realidad, sino que antes es bastante corto por su mayor parte con la combinacion de estas.

2.º Bajo la rúbrica leer se comprenden tambien los ejercicios de memoria y declamacion, que en las clases superiores se convertirán en lecciones de literatura y retórica práctica, leyéndose y explicándose en ellas los autores clásicos.

3.º Cuando á juicio del profesor fueren innecesarios los ejercicios caligráficos para los alumnos de quince años, se propondrá en su lugar una leccion mas de gramática por semana.

4.º Aunque parece que al estudio de la gramática de la lengua materna se le ha dado poca extensión, esto no es así, si se atiende á que la gramática francesa se ha de estudiar comparativamente con aquella. Además, suponemos que en el plan de lecciones estarán determinados con toda exactitud los trozos gramaticales que se han de estudiar y expli-

car en cada año y en cada clase. Una escuela en que la una clase no sepa lo que ha hecho ó ha de hacer la otra no puede producir buenos resultados, y mucho menos en las reales, cuya enseñanza abraza un número tan grande de objetos en comparacion al de los años que dura. Por el contrario: si en aquella se procede uniendo orgánicamente todos los objetos entre sí, bastarán aun menos lecciones que las indicadas para hacer adquirir á los alumnos un todo de ilustracion completo en sí.

5.º Apenas es necesario advertir, que si bien se ha propuesto el francés como el idioma principal de entre los extranjeros que deben aprenderse en la escuela real, esto puede variarse sin embargo según las circunstancias locales, anteponiendo, v. gr., el inglés, italiano, ruso ó polaco, etc., lo cual no altera en manera alguna los principios fundamentales del organismo de la enseñanza. Por lo demás; si se ha prefijado una leccion diaria para algunas clases, ha sido solo para indicar la medida mas conveniente, aunque por ahora no se pueda aun conseguir esto por varios obstáculos. Dichas seis lecciones semanales deberán distribuirse de tal modo, que tres de ellas se destinen con preferencia á la lectura, dos á la traduccion y una á la gramática, aunque siempre será mas preferible que esta se apoye en la traduccion.

6.º Para la enseñanza del inglés no hay necesidad del mismo número de lecciones que el indicado para la del francés, ya porque, principiando su estudio mas tarde que el del segundo se encuentren mayores fundamentos en los alumnos, ya porque el poseerle para hablarle con perfeccion es de menor importancia, ya tambien porque para el fin formal de la instruccion de dichas escuelas basta solo poseer bien una lengua principal.

7.º Para la enseñanza de matemáticas se ha señalado tambien suficiente número de lecciones, puesto que su estudio ha de durar, segun el modo á que nos referimos, cuatro años, y es indudable que en cuatrocientas lecciones prefijadas para el estudio de la geometría se puede hacer en ella algunos ade-

lantos notables, con tal que las cuentas ordinarias las sepan bien los alumnos á los doce años de edad y entonces se dé principio á la aritmética, pero sin abandonar por eso los ejercicios prácticos. En la escuela real, lo mismo que en la popular, nunca deberá descuidarse el cálculo mental, que es lo principal.

8.º La historia es sin duda uno de los objetos de instruccion mas importantes en las escuelas reales, puesto que su estudio ha de suplir una parte del de las lenguas antiguas, cual es la depuracion de las representaciones de las cualidades que de ellas ofrece lo presente, y que afectan con suma energía al sentimiento juvenil. La religión y la historia deben preservar á la juventud de la ruina moral que tantos progresos ha hecho en nuestros tiempos, trasladando á su espíritu á otras épocas ó grados del desarrollo humano, protegiendo lo existente como una herencia espiritual adquirida con justo título aunque con trabajo, y señalando por último la mano benéfica de la Providencia en todos los grandes acontecimientos, para que el joven pueda encontrarla despues tambien en los pequeños. Para satisfacer, pues, tan importante exigencia, preciso será enseñar la historia en todas las clases de la escuela real, pero de modo que el espíritu obtenga aun mas ventajas que la memoria.

9.º Lo que la historia debe hacer por el tiempo, lo mismo toca hacer á la geografia por el lugar. En las escuelas de que se trata deben los alumnos llegar á adquirir un conocimiento total del globo en que habitamos.

La clave de esta enseñanza deberá ser la *geografia matemática* con un apéndice de *astronomía*. Esto puede conseguirse en poco tiempo, procurando que la *geografia física* y *estadística* la sepan bien los discípulos á los catorce años de edad.

10.º La *enseñanza intuitiva de historia natural* se tratará extensamente desde los once á los doce años de edad de los mismos, procurando conservar despues los conocimientos por ella adquiridos hasta los quince ó diez y seis, en cuya época ya es de supo-

ner que el espíritu tenga la energía suficiente para la perfecta comprension de las ideas abstractas, y la madurez necesaria para poderle dar un giro técnico en dicho estudio.

Esta enseñanza debe ser acompañada de la de *física*, bajo cuyo epígrafe se comprende tambien la *química* en cuanto pertenece al organismo del saber propio de la instruccion de dichas escuelas, siendo indudable que en las doscientas cuarenta lecciones anuales prefijadas en el modelo para la asignatura, se puede aprender bastante.

11.º La *enseñanza general intuitiva* encierra en sí la de todos los objetos reales, y con seiscientas cuarenta lecciones anuales que aparecen para ella en el citado modelo, bien se puede exigir de los alumnos que sepan narrar y describir, aunque no se les hayan propuesto aun ejercicios de estilo.

12.º El estudio de la *ortografia* se preparará tambien del mismo modo que el anterior, por la memorizacion de voces y su descomposicion en sílabas y articulaciones.

13.º Por lo comun no será necesario aumentar tampoco las lecciones prefijadas para la *enseñanza de canto*, ya porque en ocho años que debe durar en las escuelas á que se alude se puede aprender y ejercitar lo bastante, ya porque es de suponer que la mayor parte de los alumnos tengan una enseñanza privada de música.

14.º El *dibujo* podrá ser *lineal* ó *al natural* segn las exigencias locales; pero de cualquier modo, destinar para su enseñanza mayor número de lecciones que el indicado, parece supérfluo.

15.º Hemos puesto la *gimnasia* entre los objetos indispensables de enseñanza de las escuelas reales, porque sin ella el trabajo intelectual indicado para sus alumnos acaso sería demasiado grande sin un contrapeso físico que equilibrase las fuerzas intelectuales y físicas, y muchos padres seducidos por la afeminacion sustraerían en otro caso á sus hijos de tal enseñanza. Sin embargo, ya se deja entender que para ella nunca puede emplearse la coaccion.

DE LAS ESCUELAS DE NIÑAS (1)

Las escuelas reales del bello sexo, que pueden considerarse como una subdivision de las anteriores, son de una gran importancia, y merecen por lo tanto ser tratadas especialmente. Su fin es satisfacer la necesidad de dar á la juventud femenina de las clases cultas y acomodadas una instruccion diferente de la que se recibe en las escuelas del pueblo; pero como el medio para conseguir esto no puede buscarse en el estudio de las lenguas antiguas, de ahí que tengan aquellas tanta afinidad con las reales. Privar al sexo femenino de la enseñanza de aquellos objetos que sin distraerle demasiado de las ocupaciones mecánicas que le son propias, sirven para la ilustracion general, del conocimiento de lo necesario para comprender el tiempo presente, en cuanto lo permitan las circunstancias de cada clase, sería una injusticia. Sin embargo, claro es que en tal instruccion no pueden emplearse tantos años como en la de un gimnasio, v. gr., por muy acomodadas que sean las clases á que pertenezcan las niñas, toda vez que su vocacion particular empieza siempre cuando el jóven se prepara aun para la suya; diferencia esencial indicada por la misma naturaleza en su mas temprano desarrollo físico y moral. No obstante, interrumpir ó terminar de pronto su enseñanza á los catorce años de edad, sería respecto á ellas tan perjudicial como se dijo poco ha respecto á los varones; su ilustracion quedaria imperfecta, y no seria extraño que se perdiesen á veces todos los conocimientos adquiridos, de lo cual tenemos bastantes ejemplos. Es, pues, de una necesidad absoluta que la jóven lo mismo que el adolescente sean conducidos poco á poco de la escuela á la vida, si se ha de conseguir por su enseñanza el fin que se apetece.

Siendo, según se acaba de indicar, muy semejantes las escuelas reales del sexo femenino á las de igual clase del masculino, acaso se nos dirá ¿y qué necesidad hay de establecer escuelas para el primero? ¿no podria enseñársele en las destinadas al segundo? Pero la contestacion á esto ya se ha dado al hablar

de la enseñanza primaria en las escuelas populares; entonces se dijo, que no habia en verdad inconveniente alguno en que se diese una instruccion comun á ambos sexos hasta cierta edad; pero que llegada esta, la moral, lo mismo que el diverso rumbo que sigue el desarrollo intelectual de uno y otro, exigian se les instruyese separadamente. Pues bien: tal diferencia se aumenta de dia en dia cada vez mas, no solo en razon á su distinta naturaleza, sí que tambien á causa de la diversa posicion que el un sexo ocupa en la juventud y ha de ocupar mas adelante en la sociedad respecto al otro. Cuanto mayor es el desarrollo del espíritu, tanto mas dista el carácter femenino del masculino, y tanto mas necesario se hace por consiguiente dar á cada sexo una instruccion especial, y de ahí la necesidad de las escuelas especiales de que se trata. Sin embargo, cuando el número de niñas no sea muy considerable, nada obsta para que se las instruya juntamente con los varones durante la infancia; de suerte que para su enseñanza en las clases elementales podriamos muy bien referirnos al plan indicado para las reales en general, puesto que, exceptuando la gimnasia, aquella no varia en nada, á pesar de que convendria reducir á tres el número de lecciones semanales prefijado para las cuentas y enseñanza intuitiva; mas, para las clases superiores es indispensable trazar un plan especial, que pasamos á indicar:

MODELO

Clases.....		I	II	III	IV	V	VI
Edad.....		16	15	14	13	12	11
		NÚMERO DE LECCIONES SEMANALES EN CADA CLASE					
Objetos de enseñanza.	Religion.....	1	1	3	3	3	3
	Lectura.—Literatura.....	2	2	3	3	3	3
	Escritura.....	»	»	1	2	2	2
	Ortografia.....	»	»	1	1	2	2
	Gramática.....	1	1	2	2	2	2
	Estilo.....	1	1	2	2	1	1
	Francés.....	3	4	4	4	4	4
	Cuentas.....	1	1	2	2	3	3
	Historia.....	2	2	2	2	2	2
	Geografía.....	»	»	2	2	2	2
	Historia natural.....	»	»	2	2	1	1
	Física.....	1	:	2	»	»	»
Canto.....	1	1	1	1	1	1	
Dibujo.....	1	1	2	2	1	1	
Labores propias del sexo.....	6	6	6	6	6	6	
Total de lecciones semanales.		20	21	35	34	33	33

(1) Tomo III, págs. 337-344.

Hemos procurado en general no sobrecargar este plan con demasiados objetos, á fin de que los propuestos puedan aprenderse con toda claridad y perfeccion atendido su corto número, lo que solo puede conseguirse despues de muchas experiencias ó ejercicio. Por esta razon tambien se ha indicado al propio tiempo el maximum de las labores femeninas, en cuanto deban ser objeto de una enseñanza especial, dando por supuesto que las labores caseras no solo deben llenar lo restante del tiempo libre que á las jóvenes quedare despues de la escuela, sino tambien hacer las veces de los ejercicios gimnásticos propuestos para los varones, en razon á que la gimnasia no parece estar todavía bastante metodizada para el sexo femenino, no debiendo por lo tanto enumerarse entre los objetos del plan á que nos referimos.

La enseñanza del inglés tambien se ha omitido enteramente, toda vez que para el *fin formal* de la instruccion no es necesario el conocimiento de dos lenguas extranjeras, y para el material solo podrá ser ventajoso al individuo.

El dibujo puede servir á las jóvenes de una instruccion facultativa, puesto que su conocimiento no es precisamente de una necesidad material; pero no así el canto comun, que no puede suplirlo la enseñanza privada. Hechas estas aclaraciones respecto al modelo que se acaba de proponer, pasaremos á indicar en general los principios que deberán seguirse en la enseñanza de dicho sexo.

En todos y cada uno de los objetos de instruccion es preciso acomodarse á la naturaleza peculiar del sexo de que hablamos, pues su receptividad es mucho mayor que la del sexo masculino. Muy difícil es dar preceptos sobre esto; pero en general la modificacion de la enseñanza deberá hacerse mas con arreglo al corazon que al entendimiento, y por eso que solo muy rara vez se haya conseguido componer un buen libro de texto para las escuelas de niñas.—En los objetos reales el procedimiento es mucho más fácil, porque puede tomarse un rumbo mas determinado en la direccion de la materia; así es que en la enseñanza de la historia, v. gr., se-

deberán referir mas bien rasgos notables de la vida privada que de la de los pueblos y de las guerras, aunque procurando siempre evitar que no por eso degeneren tal instruccion en dicho extremo.—En la geografía tampoco deberán hacerse descripciones sentimentales en vez de las que conduzcan al saber positivo; pero tambien debe evitarse ofrecerles un número excesivo de noticias insignificantes, lo cual es mucho mas perjudicial á las niñas que á los varones, en razon á que las intuiciones que la vida ofrece á las primeras rara vez son suficientes para que puedan representarse la personificacion del nombre abstracto, al paso que en los segundos perfecciona despues la experiencia las que recibieran en la escuela, lo cual no sucede al sexo femenino.—Las dos clases superiores de los institutos á que aludimos, ó llámese la escuela superior de niñas, constituyen un organismo especial, ya por el corto número de lecciones propuesto para ellas, ya porque es necesario alejar todo carácter escolar en la enseñanza de jóvenes algo crecidas y que han de pasar en breve de la escuela á la vida. Omitiendo, pues, en ellas las labores, el dibujo y el canto, solo quedan dos lecciones diarias, cuyo corto número no obsta en manera alguna á su ilustracion privada, ni al aprovechamiento de las jóvenes en la economía y gobierno interior doméstico. De suerte que el fin de la enseñanza en dichas clases no consiste tanto en la ampliacion de los conocimientos adquiridos, como en su afianzamiento y fundicion, digámoslo así, con los sucesos ordinarios de la vida práctica.—Respecto al tono que en las explicaciones debe guardarse, es necesario que el profesor aparezca mas bien como un compañero de estudio, que como preceptor, proponiéndoles problemas y tareas, y de aquí que la lectura de las niñas por turno, intercalada de oportunas advertencias y aclaraciones, sea mucho más preferible que la explicacion continua.—La enseñanza de religión deberá consistir sobre todo en prácticas edificativas.—La lectura deberá ser mas recitativa que declamatoria, y extenderse á los autores clásicos, ó cuando menos á algunos fragmentos,

Esta enseñanza ofrece la ocasión mas oportuna de separarlas de la perniciosa afición á la lectura de novelas, cultivando mas el buen gusto. A la vez con ella deberá tratarse la historia, en cierto modo como una lectura prosáica al lado de la poética y bella de los autores clásicos.—La geografía igualmente que la historia natural podrán formar tambien el objeto de algunas lecciones de lectura.—La enseñanza de física deberá extenderse á la doctrina de la formación del globo, y ofrecerse en ella pocos experimentos, pero muy instructivos.—La de la gramática se realizará á la vez con la del estilo, uniendo estrechamente ambos objetos.—Para la del francés podrán añadirse en circunstancias especiales algunas mas lecciones que las indicadas en el modelo á que nos referimos, si no bastare el número prefijado, las cuales se emplearán en la lectura de buenos autores clásicos, agregando á ella una conversacion razonada y el ejercicio de escribir en el mismo idioma.

Finalmente: recargar á las alumnas de dichas escuelas con muchos quehaceres y obligaciones domésticas, se opone al fin de la enseñanza de tales establecimientos, toda vez que no se quiere hacer sábias de las jóvenes, sino hacerlas participar de buen grado de la vida doméstica. Tambien sería muy conveniente que se les obligase á cierta edad á prestar alguna cooperacion en las escuelas de párvulos y otros establecimientos de beneficencia.

De los fragmentos transcritos y de la lectura del resto de la obra resulta que Schwarz proclamó los principios de la educación integral (1), armónica y progresiva y que el fin de la educación en nuestros tiempos debe ser «la cultura de la civilización cristiana de la juven-

(1) No en el sentido positivista de Bertrand, sino en el corriente y sin equívoco de abarcar el cultivo de todas las facultades perfectibles del hombre.

Schwarz llama á la educación integral omnimoda ó plena. Véanse las páginas 82 del primer tomo y 6-15 del segundo.

tud» (1); trató del problema de la educación sexual (2), y consideró que la base de la educación es la religión y el cristianismo su brújula.

Las palabras de Schwarz respecto á la educación religiosa son muy notables. He aquí lo que dice respecto á este asunto en las páginas 152-155 del tercer tomo de su obra (3):

Es tan necesaria, es un bien tan importante al hombre, que es preciso concederla el primer lugar en las escuelas, dedicarla el mayor cuidado no precisamente porque tal preeminencia le corresponda por tradición, sino porque todo el mundo comprende que las cuestiones más vitales de la humanidad, que hasta cierto punto resuelve la religión, comienzan ya á dejarse sentir en la vida del individuo desde bien temprano, y su resolución no puede verificarse por un solo acto del espíritu, sino por toda la vida.

Una juventud educada sin conocimiento de Dios tampoco puede temerle; y cualesquiera que fueran los impulsos que se trataran de desarrollar sin el temor de Dios, que es el único principio de toda sabiduría, un tronco estéril jamás podría producir una rama lozana, por más que se le injertase.

En favor de esto hablan no sólo la experiencia de millares de siglos, si que también la organización misma de nuestra alma en la cual se encuentran desde luego todas las potencias y facultades en gérmen, que más tarde se desarrolla y florece; ¿por qué no ha de conocer á Dios? en efecto, también existe desde un principio, y claro es que necesita de alimento para poderse desarrollar lo suficiente; y si se quiere prescindir de la enseñanza de religión, ó cuando menos, retardarla hasta la edad juvenil, se dejaría necesariamente tal vacío en la ilustración del espíritu, que ninguna otra cosa sería bastante á llenarlo; porque es indudable que una vez estorbado el equilibrio de sus potencias y fa-

(1) Págs. 84 del mismo tomo.

(2) Págs. 59-65 del segundo tomo.

(3) Nótese que Schwarz era protestante.

cultades, de sus impulsos y tendencias, ó nunca vuelve á restablecerse, ó por lo menos jamás puede conseguirse sin alguna pérdida en su totalidad.

Por eso la Pedagogía no puede menos que exigir se dé principio á tal enseñanza desde bien temprano, esto es, desde el momento en que el niño es capaz de elevar su vista algún tanto sobre lo que le rodea; y como esto se verifica por lo común antes de la edad prefijada para entrar en la escuela, á los padres toca satisfacer esta necesidad en los primeros años de la vida de aquel. Sería un mal que el niño no hubiese aun oído hablar de Dios á los seis años, que no le hubiese dirigido aun oración alguna; los impulsos sensuales habrían crecido pero no los sobresensibles. Ciertamente á esto objeto que es imposible comprenda el niño en una edad tan tierna lo que significa el nombre de Dios. Pero ¿lo comprendemos los adultos? Tal comprensión siempre es relativa. Ni tampoco importa tanto el concepto que se forme de Dios, como el efecto que se produce en el sentimiento. El niño que cree por las palabras de sus padres que Dios es el Hacedor Supremo, que todo procede de él, que á él es debido cuanto existe y cuanto poseemos, no podrá menos de sentir gratitud hacia tal dador invisible, no podrá menos que respetarle y temerle al oír que también tiene en su mano el trueno y el rayo. Tales representaciones de la divinidad tuvieron siempre y tienen en el día los salvajes, los hijos de la naturaleza, y ellas serán en todo tiempo el punto de partida de la enseñanza religiosa. La oración es la conversación con Dios, y esta es necesaria para que nazca se aumente y se conserve el amor. Los niños por lo tanto deben rezar, para comunicar sus pensamientos á Dios. Se dirá que Dios conoce nuestros pensamientos aun antes que nazcan en nosotros; mas como el pensamiento siempre se hace más claro por las palabras, ninguna razón hay para que no suceda lo mismo con los que se dirigen á Dios. Por el contrario, hablando con Dios se pensará más acertadamente de él y hasta con más gusto. De aquí se deduce también que las oraciones á la Divinidad aun

en la edad más avanzada serán siempre la expresión del pensamiento propio.

Schwarz termina su obra con estas expresivas palabras (1):

El ideal del pedagogo cristiano debe ser siempre el ejemplo vivo de Jesucristo sobre la tierra.

Schwarz señala con mucho acierto las condiciones en que debe darse la instrucción, y son muy notables respecto de este asunto los artículos que dedica á la claridad y á la solidez de la enseñanza (2).

El conocido pedagogo alemán proclama la eficacia del hacer sobre el hablar (3).

En el plan de enseñanza de Schwarz figuran el canto y, con el nombre de habilidades especiales de manos, los trabajos manuales (4).

En cuanto á métodos didácticos, prefiere Schwarz el método graduado (método cíclico) (5), y respecto de la división de los conocimientos expone ideas que podríamos llamar preherbarcianas.

Trata Schwarz con mucho acierto de la forma intuitiva de enseñanza (6), y afirma que su fin, como preparatoria de toda instrucción ulterior más fundada en conceptos, se comprende en las siguientes conclusiones (7):

- 1.^a Desarrollar y refinar el dón de observación.
- 2.^a Elevar todo lo contemplado á la claridad del conocimiento.
- 3.^a Desenvolver naturalmente conceptos de las representaciones de las imágenes.
- 4.^a Acostumbrar á pensar sobre todo cuanto nos rodea.

(1) Págs. 364 del tomo III de la obra reseñada.

(2) Págs. 173-180 del segundo tomo.

(3) Págs. 282-288 del tomo citado.

(4) Pág. 231 del segundo tomo.

(5) Págs. 251-265 de dicho tomo.

(6) Págs. 5-23 del tercer tomo.

(7) Págs. 9-10 del tomo III de la obra reseñada.

5.^a Adquirir tipos ó puntos de partida para lo que no se puede contemplar.

6.^a Enriquecer la facultad de representación y el lenguaje, y, finalmente,

7.^a Ejercitar el pensamiento y el habla en general.

Schwarz critica con acierto el sistema de enseñanza mutua establecido en las Indias orientales por el eclesiástico inglés Bell, y en Londres, por el cuáquero Lan-cáster (1).

Las ideas de Schwarz sobre la intervención del Estado en la enseñanza se hallan en el texto siguiente (2):

Lo que el Estado exige de los institutos fundados á sus expensas en razón á lo que reclama la educación y enseñanza, eso mismo debe también exigir de las escuelas privadas, absteniéndose empero de entremeterse en todo aquello que se refiera á su arreglo económico, para lo cual sólo puede tener derecho en los primeros; pero el mismo derecho que reconoce en los padres en las escuelas que de él dependen inmediatamente, debe reconocer también en las privadas. Por tanto, al Estado sólo toca prescribir leyes para organizar la enseñanza que se dé en ellas y el derecho de inspección, pero de ningún modo administrarlas. Una libertad absoluta en la enseñanza sería tan poco conforme á los progresos de la cultura, como una coacción absoluta. Lo primero convertiría en una mera especulación el deber más sagrado, y lo segundo ligaría el progreso de la totalidad al grado de ilustración de los gobiernos, y sería, por consiguiente, oponerse á todo desarrollo orgánico.

Las doctrinas de Schwarz tienen la autoridad de la experiencia, pues este notable pedagogo tuvo práctica de la ense-

ñanza doméstica, de la privada y de la pública (1).

Schwarz, á pesar de ser protestante, expone sus teorías pedagógicas sin preocupaciones de sectario: solamente en tal cual palabra del texto, y, sobre todo, al tratar de la educación pietista muestra su filiación religiosa no entendiéndola ó interpretando mal la doctrina de San Agustín sobre el pecado original.

Schwarz fué el primer historiador de la educación general.

Las principales obras pedagógicas de Schwarz son las siguientes:

— *Die Erziehungslehre (La ciencia de la educación)*, cuya primera parte fué publicada el año 1802, bajo el título de *Cartas á las madres que educan á sus hijos*.

La segunda edición, publicada por el autor en 1829 (Götschen, Leipzig) comprende:

— *Geschichte der Erziehung (Historia de la educación)*, dos volúmenes.

— *System der Erziehung (Sistema de la Educación)*.

— *Unterricht (Instrucción)*.

Esta obra fué completada el año 1832 con otra parte titulada *Die Schulen (Las Escuelas)*.

— *Lehrbuch der Erziehung und Unterrichtslehre (Manual de educación y de instrucción)*, cuya tercera edición se publicó en Heidelberg el año 1835. Es un resumen de su *Erziehungslehre*.

De esta obra, que es la más leída de Schwarz, hizo Curtmand en 1843-1844 una edición corregida (2), de la cual se

(1) Véase la pág. 317 del segundo tomo.

(2) Tomo III, pág. 372.

(1) En sus primeros años dió lecciones particulares, fundó luego un Seminario pedagógico-filosófico, que fué como una escuela normal para profesores de segunda enseñanza, y fué catedrático de Teología en la Universidad de Heidelberg.

(2) *Lehrbuch der Erziehung und der Unterrichtslehre*, von F. H. C. Schwarz. Tres volúmenes. Heidelberg. 1843-1844. De esta obra hay un ejemplar en la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

han hecho después otras ediciones. Sobre ella se hizo también la traducción reseñada en este artículo bibliográfico.

— *Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten (Principios de educación de las niñas de clases ilustradas)*.

— *El sentimiento religioso, lo que debe ser y cómo se desenvuelve*. 1793. Heger. Giessen.

Otra edición de esta obra, hecha en 1818, lleva el título de *Catequética*.

— *Cartas relativas á la educación y á la predicación*. 1798.

— *La enseñanza elemental del cristianismo á los niños de todas las profesiones*. 1803.

— *Uso del método pestalozziano en la educación privada*. 1804.

Y otras menos relacionadas con temas de carácter pedagógico.

1743. Sección

— crítica de *El Instructor*, correspondiente á 1863. Bibliografía de la primera enseñanza y biografía del Magisterio.

Zaragoza. Imp. de Calixto Ariño.

1863

146 págs. (1).—Port.—V. en b.—Texto, 3-146...

4.º

Entre algunas notas bibliográficas, contiene este opúsculo una biografía de don Pablo Montesino, primer Director de la Escuela Normal Central de Maestros; otra de D. Francisco de Iturzaeta, y otra, muy interesante, de D. Torcuato Torío de la Riva.

1744. **Segovia y Corrales**, Isidro de Universidad de Salamanca. Discurso leído en la solemne apertura del curso de 1909 á 1910 por el doctor D. — De-

(1) Incompleto.

cano de la Facultad de Medicina y Catedrático de Anatomía. Escudo de la Universidad.

Salamanca. Imp. y Lib. de Francisco Núñez.

1909

64 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-64.

4.º m.

Trata este discurso «De la enseñanza en España; sus defectos y sus remedios.»

1745. **Seguí y Casanova**, Diego Raimundo

Comunicacion dirigida á Don Miguel Casiri por D. — en nombre de los Sres. del Consejo que forman la Comision de restablecimiento de los Reales Estudios, para que aquel concurra, como examinador, á la capilla de éstos, en la que Don Juan de Amon de San Juan ha de hacer el ejercicio de oposicion que tiene firmado para la enseñanza del idioma arábigo erudito.

Madrid 24 de Marzo de

1771

Ms. original.—1 h.

4.º

Firma y rúbrica autógrafas.

Biblioteca Nacional.

1746. **Segur**

Las escuelas laicas; por Monseñor de —, traducido por J. S. Con aprobacion de la Autoridad eclesiástica. Adorno de imprenta.

Barcelona. Librería y Tipografía católica.

1882

70 págs.—Port.—Es propiedad.—Al pueblo español, 3-4.—A los padres y madres.—V. en b.—Texto, 7-68.—Indice, [69-70].

16 m.

1747. **Seijo**, Vicente del

Discurso filosófico y económico político sobre la capacidad ó incapacidad natural de las mujeres para las ciencias y las artes; y si en razón de su constitucion ó por defecto de su potencia intelectual y organizacion física deben ó no tener otras ocupaciones que las de la Rueca, Calceta y Aguja, como pretenden algunos hombres ó deberá dárseles otra educacion que la que se les dá actualmente y cual sea esta, por el Bachiller en leyes y Cánones D. Vicente de el Seixo Oficial retirado de la Contaduría general de la Renta de Lotería, Miembro de varios cuerpos literarios y de las Sociedades económicas de Madrid, Valencia y Zaragoza.

Madrid. En la Imprenta de Repulles.

1801

4 hs. + 182 págs.—Port.—V. en b.—[Dedicatoria], 3 hs.—Texto, 1-180.—Erratas.—V. en b.

8.º

Escuela Normal Central de Maestros.

El autor de este curioso libro es un feminista (en toda la extensión de la palabra) de aquella época, como puede juzgarse por la tesis del discurso, que dice así:

Interin á la mujer no se la restituyan sus facultades primitivas y vuelva á dárseles la educacion del tiempo de los ejipcios, de los griegos, atenienses y romanos para que puedan trasmitirla al corazon de sus tiernos hijos no serán más dichosas las generaciones futuras, ni lograremos días mas felices por mucho que se trabaje.

1748. **Sela**, Aniceto

Sobre la educación física de la mujer. Discurso leído en la solemne inaugura-

cion del curso de 1888 á 1889 por D. — Profesor en la Institucion libre de enseñanza y en la Universidad.

Valencia. Imprenta Unión Tipográfica.

[1888]

26 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-25.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1749. **Sela**, Aniceto

La Educación del carácter por D. — profesor de la Institución libre de Enseñanza de Madrid, y en la Universidad de Valencia, y Secretario de la Institución para la enseñanza de la mujer. Adorno de imprenta.

Valencia. Establ. tip. de F. Vives Mora.

1890

206 págs. + 1 h. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—[Dedicatoria.]—V. en b.—Texto, 7-205.—V. en b.—Indice.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Este libro es el tomo VIII de la *Biblioteca del Maestro*.

El autor sigue, en punto á ideas fundamentales, la pauta de D. Francisco Giner de los Ríos y demás profesores de la Institución Libre de Enseñanza.

1750. **Sela**, Aniceto

Institución para la enseñanza de la mujer.—Memoria del curso de 1890 á 1891 por — Profesor en la Universidad y Secretario de la Institución.

Valencia. Imprenta de Francisco Vives Mora.

S. a. [1891?]

22 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-21.—V. en b.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Refleja este folleto el estado pedagógico y económico de la Institución citada en la fecha á que se refiere.

1751. **Seldoni**, Baltasar

Reseña histórica de la Escolania ó Colegio de Música de la Virgen de Montserrat en Cataluña desde 1456 hasta hoy día; con un catálogo de algunos de los maestros que ha habido y de varios alumnos aventajados que de él han salido, ya eclesiásticos, ya nobles, ya tambien de los que más se han distinguido en la música por _____ Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de Repullés.

1856

88 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Cartas del autor á D. Eduardo Velaz de Medrano, acreditado, inteligente y concienzudo escritor músico del periódico *La España*.—Contestación de éste al autor.—Carta de D. Antonio Oller, maestro de los escolares, al autor, 5-10.—Texto, 11-85.—V. en b.—Notas del sitio donde se hallan de venta las obras impresas citadas en el libro y de la propiedad de la obra.

8.º m.

Biblioteca del Círculo de Bellas Artes.

1752. **Seoane**, Guillermo A.

Nociones de Pedagogia por _____
Primera edición (*sic*).
Lima (Perú).

1871

43 págs.

8.º m.

Biblioteca de F. A. Berra.

1753. **Septién**, Pedro Antonio

Máximas de buena educación sacadas de las Escrituras por _____
México.

1789

8.º

Nota bibliográfica 3074 de la *Imprenta*

en México. Epítome (1539-1810), por José Toribio Medina (1).

1754. **Serrano**, Eduardo

La mujer instruida para el Comercio. Discurso pronunciado en la apertura del curso de 1886 á 1887 por D. _____

Valencia. Imprenta Union Tipográfica.
S. a. [1887?]

14 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-14.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1755. **Serrano del Corazón de Jesús**, Casimiro

Guía de las madres de familia, en la educación de sus hijos por el P. _____ Rector del Colegio de Escuelas Pías de S. Fernando de Madrid. Con licencia eclesiástica. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de la Compañíade impresores y librereros á cargo de D. A. Avrial.

1874

x + 414 págs. + 11 hs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad del autor.—A las madres de familia, v-x.—Texto, 1-413.—V. en b.—Índice, 3 hs.—Lista de Señores suscritores, 8 hs.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El libro reseñado es recomendable por la sencillez de la doctrina y la claridad de la exposición.

En pequeño volumen se dice cuanto de interés é importante deben saber las madres de familia para la educación de sus hijos.

1756. **Serrano Galvache**, Tomás

Cartas pedagógicas del Dr. _____ Director del Colegio Teresiano. Adorno de imprenta.

(1) De este libro se hicieron 100 ejemplares en la imprenta de E. Rasco, de Sevilla, en 1893.

Madrid, Imprenta de F. Nozal.

1886

216 págs.—Port.—V. en b.—[Dedicatoria.]—Introducción, 5-11.—V. en b.—Texto, 13-213.—V. en b.—Índice, 215-216.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La obra reseñada, que no es un manual sistemático de Pedagogía, contiene, en forma de carta, veinticuatro disertaciones de carácter pedagógico, en las cuales el autor expone sus ideas sobre varios asuntos, defendiendo, entre otras opiniones comunes, la enseñanza religiosa y la enseñanza obligatoria.

1757. Sesión

Asamblea Nacional de los amigos de la Enseñanza. Adorno de imprenta. — de apertura. IX.

Madrid, Imprenta de J. Corrales.

S. a. [1902]

32 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-31.—V. en b.

8.º

Contiene un extracto de los discursos que en el acto de la apertura pronunciaron D. Eduardo Vincenti, D. Eugenio Cemboraín y España, D. Manuel Zabala, don Manuel Sales y Ferré y D.^a Carmen Rojo.

1758. Sesión

Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza. Adorno de imprenta. — de clausura. Conclusiones. X.

Madrid, Imprenta de J. Corrales.

S. a. [1902]

48 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-47.—V. en b.

8.º

Contiene este folleto, además de las

conclusiones de la Asamblea, el discurso de clausura, de D. Eduardo Vincenti.

1739. Sesiones

Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza. Adorno de imprenta. Las

— XI.

Madrid, Imprenta de J. Corrales.

S. a. [1902]

74 págs.—Port.—V. en b.—Texto, 3-74.

8.º

Es una reseña de las discusiones promovidas en las secciones de la Asamblea para discutir los temas de cada una. En algunos momentos la discusión fué viva y embrollada.

1760. Sheldón, E. A.

Biblioteca del Maestro. Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes arregladas por — Superintendente de escuelas públicas del Estado de Nueva York, etc.

Nueva York. D. Appleton y Compañía.

1900

1 h. + 356 págs. + 4 hs. = Ant. — V. en b.—Port.—Nota de propiedad de los editores en inglés y castellano.—Prefacio.—Prefacio de la 14.^a edición de Londres, 5-7.—V. en b.—Índice, 3-12.—Texto, 13-347.—Vocabulario, 348-355.—V. en b.—Biblioteca del Maestro, 4 hs.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

No ha leído el autor de esta BIBLIOGRAFÍA libro alguno que mejor trate y exponga las lecciones de cosas.

La obra reseñada es una traducción de la 15.^a edición, que se publicó en Londres el año 1855.

Consta de cinco series graduadas (1)

(1) Que el autor llama ppos.

de lecciones de cosas, cuya disposición es digna de elogio, no sólo por el contenido y extensión y por la elección de materias, sino por el conjunto y relación de las partes, por el método de exposición y por la forma didáctica de presentar los objetos á la consideración del niño.

Y las lecciones, que son modelos del género, cobran realce y mérito con las indicaciones preliminares nutridas de sobria y substanciosa doctrina pedagógica.

Las cinco series de lecciones de la obra están dispuestas para ejercitar las facultades del niño, según el orden natural de su desarrollo y para cultivarlas íntegra y armónicamente.

La primera serie tiende á cultivar en primer término las facultades sensitivas; la segunda, tercera y cuarta buscan principalmente y por grados la educación del juicio, y la quinta se dirige al cultivo de la razón.

En todas las series hay asuntos sacados de la industria y de la naturaleza en sus tres reinos, y es de aplaudir el tino y buen gusto que ha presidido á la elección.

La obra contiene 218 bosquejos ó esquemas para otras tantas lecciones, dispuestas con extraordinario acierto.

Puede afirmarse sin hipérbole, que si Comenio, Pestalozzi y Froebel fueron iniciadores y propagandistas de la forma intuitiva, Sheldón ha sido con su obra magistral el perfeccionador de este medio de enseñanza.

1761. **Showalter, J. B.**

Extensión de oportunidades para la temprana instrucción en el habla y lenguaje de los niños sordos por el Diputado _____ uno de los Administradores de la «Casa para la enseñanza del habla á los niños sordos antes de la edad esco-

lar» Philadelphia. Fué leído ante el primer Congreso Internacional en America sobre «El Bienestar del niño». Washington B. C. Marzo, 10-17, 1908.

Philadelphia. Press of Wm. H. Pile's Sons.

S. a. [1908 ó 1909]

8 págs.—Port.—Pie de imprenta.—Texto, 3-8.

4.º

1762. **Sierra y González, Francisco**

La Escuela y la libertad ó sea organización que debe darse á la instrucción para que esté en armonía con las necesidades de la época por Don _____ Maestro Normal, Ex-presidente de la Academia de Profesores de Peñafiel y actualmente titular de la Escuela pública de niños de Mayorga. Primera edición (*sic*).

Valladolid. Establecimiento tipográfico de H. de J. Pastor.

1881

46 págs.—Port.—Es propiedad del autor.—Prólogo, 3-5.—V. en b.—Primero, 7-13.—Segundo, 14-22 —Texto, 23-46.

8.º m.

1763. **Sigüenza, José de**

Instrucción de maestros y escuela de novicios, Arte de perfección religiosa, y monástica compuesto por el V. P. Fr. R. Joseph de Sigüenza Historiador General del Orden de San Gerónimo, Prior del Real Monasterio de San Lorenzo de el Escorial, y Santo Thomé de el Puerto, Abad de Parrazes, con vn Epítome de la vida de dicho Venerable Padre. Dale á luz y le dedica á los VV. PP. Maestros de Novicios del Orden de N. P. S. Gerónimo, por mano de N. Rmo. P. M. Fr.

Miguel de la Concepción, General de toda N. Sagrada Religion: Fray Pablo de San Nicolás, Prior que ha sido, del Monasterio del Parral de Segovia, Chronifta, Definidor, Vifitador, y Procurador General del Orden, y Predicador de fu Mageftad.

Con licencia. En Madrid, por Joseph Rodriguez. Año de

1712

43 hs. + 338 págs. + 3 hs.—Port.—V. en b.—Aprobacion del R.^{mo} P. M. Fr. Juan de Cáceres, 2 hs. y anv. de otra.—Licencia de la orden, v. de 1 h. y anv. de otra.—Aprobación del Rmo. P. M. Juan Marin, v. de 1 h., 1 h. y anv. de otra.—Licencia del Consejo, v. de 1 h. y anv. de otra.—Censura, y aprobacion del Padre Matheo de Anguiano, v. de 1 h. + 3 hs.—Licencia del ordinario.—Fe de erratas y suma de la tasa.—[Dedicatoria], 3 hs.—Resvmen de la vida del Venerable Padre Fray Joseph de Sigüenza, 23 hs.—Prólogo, 6 hs.—Texto, 1-338.—Indice, 3 hs.

8.^o

Biblioteca Nacional.

1764. **Sigüenza, José**

Instruccion de maestros y escuela de novicios, arte de perfeccion religiosa y monástica compuesto por el V. P. F. Q. — historiador general del orden de San Gerónimo, con la vida de dicho V. Padre. Segunda edicion, aumentada con dos tratados: Vno de Educacion práctica; del mismo autor. Y otro pequeño; de la manera de confesarse las personas instruidas y virtuosas. Por algunos monges del Real monasterio de San Lorenzo. Con licencia.

Madrid. En la Oficina de Don Benito Cano.

1793

Tomo I: 294 págs.—Port.—V. en b.—A la Juventud Religiosa por mano de los R. R. P. P.

maestros de novicios, 3-28.—Resumen de la vida del V. P. F. R. Josef, de Sigüenza, 29-105.—Tabla de los capítulos de éste primer tomo, 106-112.—Texto, 1-294.

Tomo II: 43 hs. + 338 págs. + 3 hs.—Port.—V. en b.—Aprobación, Licencia, Censura, Fé de erratas, Suma de la tasa, 11 hs.—A los venerables padres maestros de Novicios, 3 hs.—Resumen de la vida del Venerable Padre Fray Josef de Sigüenza, 23.—Prólogo y argumento, 6 hs.—Texto, 1-338.—Tabla de los capítulos de este libro, 3 hs.

8.^o

Biblioteca Nacional.
Biblioteca del Escorial.

Por el asunto y por el autor merece la obra descrita detenido estudio.

Del mérito de esta obra dan testimonio las siguientes aprobaciones y censuras, así como la dedicatoria, que se hallan en las hojas de principios del libro reseñado (1).

APROBACION del Rmo. P. M. Fr. Juan de Caceres, Calificador de la Suprema, Prior que ha sido dos veces de su Monasterio de Nuestra Señora de la Victoria de Salamanca, y otra del de Nuestra Señora de la Armedilla, Ex-General de la Orden de N. P. S. Geronimo, y al presente Prior del Monasterio de San Geronimo de Jesus de Avila; y del P. M. Fray Pedro Reynoso, Jubilado en Theologia, Calificador, y Revisor del Santo Oficio, Cathedratico de Prima del Real Colegio de S. Lorenço del Escorial, y Visitador General de dicha Religion en los Reynos de Castilla, y Leon.

De comission de N. Rmo. P. el M. Fray Miguel de la Concepcion, General de nuestra Sagrada Religion, hemos leído esta Instruccion, que para educacion de los nuevos, y novicios dexó escrita de su propia mano nuestro insigne Historiador el Venerable Padre Fray Joseph de Sigüenza; y al gusto,

(1) Las transcripciones que siguen se han tomado de la edición de 1712.

y deleyte de leerla se juntó en nosotros el dolor, y sentimiento, de que haya estado esta obra tanto tiempo oculta: debe de ser forçosa constelacion de lo precioso andar siempre reñido con el publico. El oro es el mas precioso de los metales, y hasta la misma tierra le esconde en sus entrañas. Aquella Margarita de el Evangelio, quanto mas preciosa, tanto mas escondida. Assi esta obra, quanto pequeña en el volumen, tanto preciosa en el alma, y espiritu, debió de andar por preciosa escondida, y por tan estimable retirada. Tesoro al fin escondido, aunque por buena diligencia en nuestros tiempos descubierto. A no tener su Autor los grandes credits, que mereció por su nunca bien aunque muy celebrada Historia, solo esta pequeña obra le podia adquirir los mayores en la Mystica Theologia. Tal es la brevedad á que reduce sus mas dificultosas reglas, y documentos: tal la claridad con que trata sus mas delicados puntos, y conceptos: la discrecion con que descifra las mas enredadas tentaciones, que pone el demonio á los que dexan el mundo: que podemos dezir, que aquella estrecha senda, cuyo termino es la vida eterna, le ha hecho nuestro Autor con sus documentos facil, suave, y anchissimo. *Latum mandatum tuum nimis.* Muy ancho, mucho; porque le havia Dios enseñado á David el modo de ser bueno, la verdadera disciplina, y la divina sciencia. *Bonitatem, et disciplinam, et scientiam doce me.* Enseñanos aqui el Reverendissimo Siguença la bondad, que solo lo es verdadera la solida virtud; instruyenos en la disciplina Monastica; danos muy digerida, y clara la ciencia Religiosa, yassi no es mucho que nos haga muy ancho, aquel camino tan estrecho: obra al fin digna de tan grande heroé, y que dá á conocer lo bien practicadas que tenia todas las reglas que aqui escribe aquel valiente espiritu; pues no pudiera darlas tan elaras con la pluma, si antes de experiencia no las huviera probado, y aprobado su alma. Vnos, dize el Gran Padre Augustino, hablan flores, otros hojas, otros frutos: *Alij amenos flores, alij folia, alij fructus.* De estos vltimos es nuestro Vene-

rable Padre Siguença: todo frutos quanto habla: todo frutos en nuestra Historia: todo frutos en esta Instruccion Mistica, todo frutos en los manuscritos que se guardan de su tarea literaria. Al fin, de esta, y otra qualquiera obra suya pudo dezir Plinio, mejor que de la otra: *Nihil illo gravius, sanctius, doctius, vt mihi non vnus homo, sed litera ipsæ omnes que bonæ artes in vno homine summum periculum adire videantur:: Nihil est, quod discere vellis, quod ille docere non possit.* Palabras, que aunque parecen hyperbolicas, qualquiera que lea assi esta obra, como la Historia del Autor, hallará ser verdaderas. No haviendo, pues, advertido en esta Instruccion cosa contraria á nuestra Santa Fe, ni á la Doctrina de los Padres de la Iglesia, ni á las buenas costumbres: antes bien ser vn Epitome de quanta Mistica Theologia se halla esparcida en diversos Autores. Somos de parecer será de grande vtilidad se dé á la luz publica, assi para el fin que se hizo de educar, y doctrinar los nuevos, y novicios, como para el aprovechamiento, y mayor perfeccion de los adultos, y ancianos Religiosos. Assi lo sentimos, salvo, &c. En este Real Monasterio de San Lorenzo de el Escorial en quinze de Mayo de mil setecientos y onze años.

Fr. Juan de Caceres. Fr. Pedro Reynoso.

APROBACION del Rmo. P. M. Juan Marin, de la Compañia de Jesus, Predicador de su Magestad, y Cathedratico Jubilado en la Vniversidad de Alcalá.

M. P. S.

Por mandado de vuestra Alteza he visto vna Instruccion de Maestros, y Escuela de Novicios, Arte de Perfeccion Religiosa, compuesta por el Reverendissimo Padre Fray Joseph de Siguença, y vn Epitome de la vida de el Autor, compuesto por el Reverendissimo Padre Fray Pablo de San Nicolás, que á el principio de la obra espiritual nos quiso poner vna imagen viva de la obra, no solo para que supiessemos la grandeza de el Autor: *Qui autem fecerit, et docuerit, hic magnus vocabitur.* Pues no solo supo enseñar, sino tambien poner en execucion

lo que enseñaba; y en sí mismo aprehendió lo que nos enseñó á los demás, porque primero vió executado en sus obras, lo que nos enseñó con sus palabras; y esto es lo que dize el Evangelio: *Qui autem fecerit, et docuerit*. Primero dize, que hizo; y luego dize, que enseñó, aprehendiendo de el Maestro de todos Christo, que tuvo este modo de enseñar: *Capit Iesus facere, et docere*.

Esto pretendió el Rmo. Padre Fray Pablo de San Nicolás, con ponernos por fachada del libro toda la idea del Autor; pero juntamente consigue, lo que igualmente pretende, de ponernos vn camino facil para la perfeccion; á la qual fe camina breve, y facilmente por exemplos; y dificultosa, y largamente por consejos.

Este Directorio Espiritual es vn tesoro, que verdaderamente estuvo escondido entre el polvo; mas estimable por haverse hallado sacudiendo el polvo á la antigüedad, que hubiera sido si no se hubiera perdido: á el modo que aquella muger de el Evangelio procuró, que le diessen parabienes, por haver hallado la dragma que havia perdido *invenit dragmam, quam perdideram*; y no se sabe, que huviesse mostrado especial gozo de la dragma antes de perderla.

El Reverendissimo Padre Fray Joseph de Sigüenza logra en este Directorio, lo que es concedido á pocos, que es dezir mucho en pocas palabras; y lo que el Cardenal Belarmino de Script. Ecclesiast. dize fue singularmente concedido á el Ángel de las Escuelas Santo Tomás: *Multa paucis complectitur*. Habla oro, y por esso vna razon vale por mil. Y como dixo bien Sidonio: *Plus docet, quam dicit: paucis multa cohibet, et curæ fuit causam potius implere, quam paginam*. Porque el Autor en pocas palabras enseñó, quanto nos enseñan justos, y dilatados volumenes; y con vn modo imitable, nos dá mucho que imitar; de suerte, que le podemos aplicar lo que del otro Orador dixo Quintiliano, lib. 10. Institut. Rethoric. cap. 2. *Quæ in hoc Oratore máxima sunt, immitabilia non sunt: ingenium, inventio, vis, facilitas, et quidquid arte non traditur*. Y assi, no solo juzgo, que se puede dár

licencia para que se imprima el Directorio, y el Compendio de la vida de el Reverendissimo Padre Fray Joseph de Sigüenza, sino que se debe dár gracias á quien tan gloriosamente ha trabajado en sacarle á luz. Este es mi parecer, *salvo meliori*. En este Colegio Imperial de la Compañia de Jesus, á quatro de Agosto de 1711.

Juan Marin.

CENSURA, Y APROBACION del Padre Fray Matheo de Anguiano, Predicador, y Guardian de el Convento Real de Capuchinos de la Paciencia de Christo de esta Corte.

De orden de el señor Licenciado Don Isidro de Porras y Montufar, Protonotario Apostolico, y Teniente de Vicario de esta Villa de Madrid, y su Partido, he visto, y atentamente leído el Directorio Espiritual, que dexó manuscrito el V. y Reverendissimo P. M. Fr. Joseph de Sigüenza, Historiador General del Sagrado Orden de San Geronimo, Prior del Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial, y Santo Thomé del Puerto, Abad de Parraces, varon insigne en virtud, y letras. De las cabernas del olvido le ha restaurado el Religiosissimo zelo de el Reverendissimo Padre Maestro Fray Pablo de San Nicolás, hijo verdadero del mismo Orden, Prior que ha sido de el Real Monasterio de el Parral de Segovia, Chronista, Definidor, Visitador, Procurador General, y Predicador de su Magestad, varon notorio por sus escritos, y eminencia de Pulpito: y para mayor recomendacion de la obra, la acompaña con vn Epitome de la vida, y virtudes de el Venerable Padre Maestro Fray Joseph de Sigüenza. En vno, y otro escrito, he tenido mucho que aprehender, y nada que censurar; porque no destruye quien tan sagradamente edifica, y procura se mantenga en la Casa de Dios la disciplina religiosa, con que se aumenta, y resplandece la regular observancia, que es el blanco adonde enderezan sus lineas ambos Autores, y con igual solidez de doctrina catholica.

A componer el hombre interior, y exte-

rior de los juvenes, y modernos en la Religion, se dirige principalmente esta espiritual Instruccion; á fin, de que desde el principio se apliquen á seguir la perfeccion christiana, y echen en las virtudes profundas raíces, con que logren su vocacion, y sirvan de exemplo á todos. Porque los juvenes sin exercicio practico de ellas, son como los arboles no cultivados, y que nacen torcidos, que siempre llevan adelante sus deformidades, y malas inclinaciones, como lo dize el Sabio en sus Proverbios, y lo acredita la comun experiencia, pues: *Adolescens iuxta viam suam, etiam cum senuerit, non recedet ab ea.* Mi Doctor Seraphico San Buenaventura, consideró por tan importante á nuestro Orden Minoritano semejante escrito, que muy de proposito se dedicó á formar el tratado, que intituló: *Espejo de disciplina, para criar los nuevos Religiosos.* Otros Santos, y varones Religiosissimos, se han empleado en lo mismo; y todos con igual zelo, y conocimiento de el gran bien, que de tales escritos resulta, y de los graves daños, que por tales medios se evitan.

Importa tanto la buena educacion de la juventud Religiosa, que pende de ella la conservacion, y aumento de el Instituto; y si ella falta, se puede temer una gran ruina: y no queda otro remedio, para repararla, que el de bolver el Religioso á practicar con fervor, y perseverancia aquellas santas, y primitivas instituciones, con que se crió en su juventud. Prueba es de esta verdad, el caso que se refiere en el capítulo segundo de el Apocalypsi; donde pretendiendo el Señor reformar al Obispo de la Iglesia de Efeso (despues de mostrarle sus defectos, y el origen de ellos) le ordena, que buelva á exercitarse en aquellas santas obras con que comenzó: *Prima opera fac.* Y de no hazerlo assi, le amenaza, que le depondrá de su Silla: *Sin autem venio tibi, et movebo candelabrum tuum de loco suo.* Tanto como esto importa, para vivir el Religioso ajustado, y reformarse, el ceñirle á aquellas santas instrucciones con que le crió la Religion; y para esso es muy conveniente, que se escriban, para que todos las sepan, las

lean, y practiquen, que es el fin que tuvo el Autor en este su libro de oro; donde hallamos, que escribe lo mismo que practicó por toda su vida Religiosa, y por eso logró tanta felicidad.

Muchas cosas en la Regular disciplina, parecen minimas, y se suele cuidar poco de ellas; pero realmente no lo son, sino muy necessarias, é importantes, á cuya causa dixo el Doctor Maximo: *Non sunt contemenda quasi parva, sine quibus magna constare non possunt.* Y San Agustin, se estiende mucho, para recomendarnos esta doctrina importantissima, diciendo: *Nolite contemnere venialia, quia minima sunt, sed timete, quia plura. Plerumque enim bestia minutæ necant. Nunquid minutissima sunt grana arenæ? Sed si amplius in navi mitatur, mergit illam ut pereat. Quam minutæ gustæ pluvie, nonna flumina implent domos, et deijciunt?* Con estas breves clausulas, he manifestado la utilidad, y necesidad de este Libro, y la seguridad de su doctrina, que son los Polos á que mira la censura, y debe mirar. Fabricóse en los retiros de el Claustro, y en las soledades de los hijos de el Cardenal Santo de Belén; como puede dexar de ser obra ilustre? En esta ocasion, quisiera mi afecto ser antes Panegyrista dél, y de sus piadosissimos Autores, que censor. Este es mi sentir, *salvo meliori;* y assi puede seguramente conceder el señor Vicario la licencia que se pide, para que el Libro salga á la luz publica, quanto antes. De este Real Convento de Menores Capuchinos de nuestro Seraphico Padre San Francisco de la Paciencia de Madrid á 20. de Enero de 1712.

Fr. Matheo de Anguiano.

DEDICATORIA

A LOS VENERABLES Padres Maestros de Novicios, de el Orden de N. P. S. Gerónimo, por mano del N. Rmo. P. Maestro Fr. Miguel de la Concepcion, General de toda la Orden.

VENERABLES PADRES

El cuidado que he tenido de recoger diversos escritos, cubiertos por descuido del



polvo, y olvidados por incuria del tiempo, me hizo tropezar con este librito (verdaderamente de oro) que escribió nuestro Venerable Padre Fray Joseph de Siguença, mas conocido en el mundo por su erudita Historia, que por su acreditada Santidad. Halléle entre otros preciosos trabajos de los Padres antiguos, en el Real Monasterio de el Parral, Casa de su primera profession, y de la mia, escrito todo de su mano, y de tan buena letra, y tinta (en todo fue dicho Venerable Padre perfecto) que despues de mas de ciento y treinta años, que su fervor le compuso, para erudicion de los Maestros, se está, como si acabára de salir de su mano. Siempre fueron vtils los trabajos antiguos, dezia Plutarcho in Lacon, y en ellos, como en espejos, hemos de vernos los que quisieramos mejorarnos: en este de tan claro varon, en que la perfeccion Religiosa supo resumir, todos los Religiosos tienen mucho que reparar. Nuestro Maximo Padre San Geronimo, dezia á su Monge, y Discipulo, Rustico en el nombre, pero sabio, y discreto en la realidad: Que ningun arte se aprende sin Maestro, que aun los animales mudos, y las manadas de fieras siguen á los que van delante, que entre las Abejas hay Principes, y que las Grullas siguen á vna con el mismo orden, que se escriben las letras. De aquí sacó el Santo por consecuencia, que el Monge en el Monasterio, en el consorcio de muchos ha de vivir, y á vn padre ha de obedecer: para que este dirija con medios suaves, las virtudes que aprenda de todos; y este es el fin de aquesta obra.

El arte de las artes, es saber vivir, no para el tiempo, sino para la eternidad, y quien este arte ha de enseñar, mucho sin duda ha de saber: Por esto, nuestra Sagrada Religion, no conoce mas Maestros, segun el Consejo de Christo, sino los de Novicios, porque, todo lo que no es enseñar esta sciencia de hazer Santos, les pareció á nuestros Padres antiguos, que no merecia nombre de saber: Son los Maestros de Novicios en las Religiones, verdaderos Maestros, y si ellas estan caídas, es porque no se ponen en estos empleos personas en

esta sciencia experimentadas. Poco importa, dezia el Padre Thomás de Kempis, en su divino libro de Imitacion de Christo, disputar altas cosas del Misterio de la Trinidad, con las palabras, si desagradamos á la Trinidad con las obras; luego aquel verdaderamente Maestro merece ser, que este arte de las artes sabe con perfección practicar.

Atendiendo á esto nuestro Venerable Siguença, escribió esta Instruccion de Maestros, y Escuela de Novicios, reduciendo á Epitome, un arte que pide largas disertaciones; nunca mas grande, que quando vn estudio tan prolijo le haze perceptible sin trabajo: Arreglandose á él los Maestros, sin empacho, podrán con tal titulo ennoblecerse, y los discipulos aprovecharse. Es verdad que en la segunda parte de la Historia de nuestra Orden, escribió lo que enseñaban los antiguos Padres á los Novicios, y nuevos de nuestra Religion, dilatando con la eloquencia santa de su pluma, lo que en este librito nos dexó en resumen; pero no tengo por ocioso dar á luz el resumen, porque no todos aquel volumen á mano pueden tener, y porque mejor en el resumen, que en la Historia se puede el arte penetrar: tienele grande este librito, pues es vn compendio, de quanto en la materia se ha dicho: y en ninguno de quantos yo he visto, hallo mayor claridad, y provecho.

Este, como vindicado del polvo, y de el olvido, ofrezco á los Padres Maestros de nuestra Sagrada Religion, para que tengan breve, y facil methodo por donde regirse, y no dexen, que lo que aprendieron con tanta fatiga, pueda de algun modo caerse; y esto en tiempo, que rige nuestra Sagrada Religion Nuestro Reverendissimo Padre Maestro Fray Miguel de la Concepcion, puesto en tal apice, no tanto por sus años, quanto por sus meritos: Conocido es el zelo con que desea mantener aquellas santas observancias, con que nos criaron á todos, y será por sus manos este librito bien recibido, pues lo es de todos su prudente cuidado. Quise tambien reducirá un epilogo la singular, y exemplar vida de su Autor, por-

que la obra se pueda mas apreciar; que si es tanto mas estimable la enseñanza de obra, que la de palabra, quanto vá de el dezir al hazer; propongo la vida de tan gran Varon, porque lo que á breves reglas dexó reducido, se vea en su santa vida practicado: Todo lo ofrezco, por tan buena mano á la direccion de VV. RR. que no dudo será aceptable, assi por el thesoro que contiene, como por la benigna mano por donde passa.

Humilde siervo, y discip. de VV. RR.

Fr. Pablo de San Nicolás.

Del contenido de la obra reseñada, da cabal idea el notable prólogo, cuyo texto dice así:

PROLOGO Y ARGUMENTO DE este breve Compendio, y Directorio Espiritual.

Este Librito (Christiano, y pio Lector) contiene en suma el modo, y forma que se guarda, y la criança que se enseña á los Novicios en tomando el Habito en qualquiera Religion, que es vn punto muy essencial, y de mucha importancia en la Religion. Porque todo el daño, ó provecho, la excelencia, y pobreza de las Religiones consiste en la primera instruccion, y informacion de los que á ella vienen. Porque si quando son tierros (que como infantes pequeñuelos desean la leche) los industriar, y les abren el camino para que sean varones espirituales: y entrando dentro de sí tratan el negocio de sus almas, dandose á exercicios espirituales; y advirtiendo su estado, donde salieron; donde están; donde caminan; crecen, aprovechan, lucen, vienen á ser un claro resplandor en la Religion, y en la Iglesia de gran provecho. Y por el contrario, descuidandose al principio en esto, y durmiendose la portera de la consideracion, no mirando el estado que toman, y á que están obligados; andan con tibieza, secos, sin jugo de devocion, olvidados de su llamamiento. Porque si conociessen la estima, y valor de su estado, el valor, y precio de esta joya excelentissima de la Religion; nunca se hartarian de dár gracias á Dios por haverlos á ellos se-

ñalado para su servicio, mas que á otros muchos, que dexo allá entre los peligros de el mundo. De aquí viene, que los tales no medran en virtudes, y perfeccion en muchos años que acá en la Religion están. Porque (como dicen) ni están al vado, ni á la puente, ni vivos, ni muertos, sino indiferentes, por su tibieza. Y como dize San Juan: Ojalá estuviesses frio de el todo, ó todo caliente. Porque si fuessen malos de el todo, conociendose por tales, procurarian su cura; mas como están tibios, floxos, y para poco, y muy remissos y en el servicio de Dios, creyendo que le sirven, hazense incurables. En fin, son estos como los que tienen un pie en la Mar, y otro en la Tierra, el cuerpo en el Monasterio, y el alma en el Mundo. Esto sentia grandemente el Santo Pontifice Pio Quinto, y solia dezir muchas vezes: que la mala educacion, y criança de la gente moza en las Religiones, es vna de las principales causas por donde han venido á declinar de el fervor de espiritu, y alteza de perfeccion en que fueron fundadas. De lo qual en el día de la estrecha cuenta, quando el Dios de los Dioses, y el Juez supremo de los Juezes viniere á tomar residencia universal, se la tomará estrechissima de esto á los Gobernadores de las Republicas particulares. Porque no ay cosa mas importante en qualquiera Republica (dize Platon) que tener buenos Gobernadores; y para haver buenos Gobernadores, ningun medio ay mas eficaz, que procurar (por medio de la buena educacion, y criança) que aya buenos mançebos. Y la razon es clara. Porque estos han de venir despues á ser Ciudadanos, y de los Ciudadanos se han de elegir los Gobernadores de el Pueblo; y es cosa muy cierta, que (regularmente hablando) quales huvieren sido en su mocedad, tales serán entonces; y quales fueren sus costumbres, tales cosas enseñarán. Y assi no sin causa dixo Aristoteles, que vá mucho en acostumbrarse los mozos, de vna manera, ó de otra desde pequeños; porque la costumbre, que entonces se toma, dificultosamente se dexa; y assi conviene mucho, que desde entonces tomen buenas costumbres, por medio de la buena

instruccion. Esto ponderó mucho el Principe de la Eloquencia Latina, pues dixo, que ningun beneficio se puede hazer, ni mayor ni mejor á vna Republica, que instruir bien los mozos de ella; especialmente quando las costumbres se ván depravando; porque es imposible haver Republica bien concertada, donde ay descuido en este particular. Porque, como el buen concierto de vna Republica consista en el buen gobierno de los Superiores, y prompta obediencia de los inferiores, acertando los vnos á mandar lo que es justo, y obedeciendo los otros, como es razon; claro está, que donde falta qualquiera de estas dos cosas, es imposible haver concierto.

Dichosa Republica la que se desvela en cosa tan necessaria; y desdichada la que en esto fuere remissa; porque con razon puede temer aquel terrible castigo con que amenaza Dios á su Pueblo por Hieremias, dando su palabra de que ha de entregar cierta Ciudad á los Caldeos, y Babilonios, para que la destruyan á fuego, y á sangre; porque los mozos de ella (por haver sido mal instruidos) se acostumbraron desde su juventud á obrar mal en la presencia de Dios. De manera, que la mala instruccion de los mozos, fue la causa motiva de que Dios embiasse sobre ellos tan terrible castigo.

Pues para obiar tan grande mal, debe el que de nuevo se convierte á Dios, procurar ir siempre adelante, y perseverar en los buenos propositos, con que conmençó á servir á Dios. Estos ha de tener siempre en la memoria; aquel deseo que traxo; aquella devocion; aquel fervor, y humildad; aquel proposito firme de obedecer sana, y simplemente, hasta vencer, y alcançar la corona que Dios promete á los que perseveraren hasta la fin. De aquí es, que preguntando vn nuevo, á vno de los Padres antiguos: Padre, qué haré para ser yo perfecto en la Religion? Le respondió el viejo, y dixole: Hijo, como nunca olvides, ni dexes los buenos propositos, y deseos con que veniste á la Religion, alcançarás lo que deseas.

Pues para este fin se escribe este librito, el qual vá dividido en quatro tratados. En

el primero se trata de el Maestro de Novicios, y de las partes que ha de tener para exercer bien su oficio, y las dificultades que trae consigo, para que nadie presume temerariamente entremeterse en este ministerio tan grave, y dificultoso, pretendiendo por sí, ó por otros ser elegido en él, con grande peligro de su existencia, y daño vniversal de las Religiones. Aquellos á quien los Prelados con grande madurez, y consideracion eligieren para exercitarle, viendo la dificultad de lo que se les encarga, procuren suplir con la diligencia, y cuidado lo que por ventura les falta de suficiencia; pues aun teniendola, y no descuidandose, apenas podrán cumplir debidamente con tan estrecha obligacion.

En el segundo se enseñan las principales ceremonias, y costumbres de la Religion, y como se ha de haver el Religioso en todo lugar, y tiempo.

En el tercero se pone el principal estudio, y exercicio, que ha de tener toda la vida, que es, Leccion, Meditacion, y Oracion, para caminar siempre á la perfeccion, con el orden que se ha de tener por todos los días de la Semana, acerca de la materia de la Contemplacion. Y á la postre se pone vn breve orden, y manera de estudiar, para los que fueren aficionados al estudio de las letras.

En el quarto se trata de los remedios contra algunas tentaciones que suelen hazer guerra á los Novicios, y en especial contra la falta de devocion.

Ruego, y pido por merced al christiano, y pio Lector, con todas mis entrañas, y encarecimiento possible, que si alguna cosa de dissonancia, ó no bien dicha, hallare en esta Instruccion, ó en otros escritos mios, tenga por bien de deshazerla, y enmendarla con la lima de la correccion, y verdadera charidad; ó no tarde de manifestarme mi error con viva, y clara voz, si estuviere presente, ó por carta, si ausente. Y si hallare que soy partido, y llevado de esta presente vida, le pido, y demando, con toda humildad, ruegue á Jesu Christo nuestro Señor, y á su Santissima Madre por mis culpas, y pecados, para que merezca yo conseguir, y al-

cançar la gracia, y remission de todos ellos. Amen.

Los capítulos de mayor interés pedagógico de la obra descrita son los siguientes:

TRATADO PRIMERO

DEL OFICIO DEL MAESTRO de Novicios, y de las partes que ha de tener para exercer bien su oficio.

CAPITULO PRIMERO

QUE EL MAGISTERIO DE LA educacion de los mozos, es vno de los mas importantes oficios en las Religiones.

Vno de los oficios mas importantes en todas las Religiones es el magisterio, y educacion de los mancebos que á ellas vienen á servir á Dios; digno de que las personas á quien se encarga, sean elegidas desapassionadamente, y con grande consideracion, porque es la fuente de donde (á mi parecer) procede todo el bien, ó el mal de las Religiones. Porque para mi tengo por cosa cierta, y clara, que la mayor parte de la miseria espiritual que las Religiones padecen, y el haver degenerado en parte del fervoroso espíritu en que fueron instituidas, y el estar tan trocado aquel dorado siglo que los Fundadores de ellas gozaron en sus principios, todo ha nacido (como solia dezir muchas vezes el Santo Pontífice Pio V.) de la poca circunspeccion, y cuidado que por la mayor parte suele haver en la eleccion de este magisterio. Lo que es la razon natural en respecto de las potencias, y fuerças inferiores (dize un Filosofo) esso es el Maestro en respecto de los mancebos que tiene á su cargo; porque assi como el gobierno de aquellas potencias, está pendiente del imperio, y dictamen de la razon que las rige; assi el gobierno de los discipulos tiene su dependencia de la doctrina, y exemplo del Maestro que los enseña. De donde se infieren dos cosas (si no me engaño.) La primera, que el buen acierto en la elección de este magis-

terio, no es de menos importancia para el buen gobierno político, que el sano juicio de la razon natural para el buen gobierno de las potencias inferiores. La segunda es, que assi como los defectos de estas potencias, suelen atribuirse en las acciones morales á la razon, que es el principio de su gobierno; por lo qual vino á dezir el Filosofo, que qualquiera que peca es ignorante; assi los defectos de los mancebos deben en alguna manera imputarse al descuido de el Maestro que los tiene á su cargo. Y de aqui es, que viendo Diogenes en cierta ocasion vn mozo algo descompuesto, alçando el baculo dió con él al Maestro del mozo, diciendole, por qué le crias de esta manera? Pareciendole que la descompostura del discipulo, sin duda procedia de la negligencia, y descuido de su Maestro. Los Lacedemonios por las faltas de los hijos solian castigar á los padres, pareciendoles que el padre para el hijo ha de ser padre, y Maestro, comunicandole como padre el sér, y como Maestro el buen sér. Por esta misma causa castigó Dios al Sacerdote Helí tan gravemente por la culpa de sus dos hijos, porque como padre, y Maestro (especialmente siendo Sacerdote, á cuyo oficio está anexo el del magisterio) debiera tenerlos bien instruidos; y pues su descuido en criarlos fue causa del pecado de ellos, era justo que con ellos pagasse la pena de su pecado: de lo qual se infiere, que si la tibieza de espíritu á que lo comun de las Religiones ha llegado, nace de haver aflojado tanto el rigor de la disciplina Monastica, en la erudicion de la gente moza; y esta floxedad (ó á lo menos gran parte de ella) debe imputarse á los Maestros, y Padres Espirituales, que los crian remissamente; no es mucho que digamos que el descuido de los Maestros remissos, es causa proxima de mucha parte del daño que las Religiones padecen; y que la poca circunspeccion que ordinariamente se tiene en la eleccion de los Maestros de Novicios, es la causa original, y primera de donde nacen este, y otros innumerables daños. Y si Platon (como refiere Plutarco) lloraba el descuido que en este particular ay comunmen-



te en las Republicas profanas; que hiziera si teniendo lumbre de fe viera la misma falta (y por ventura mayor) en la mas perfecta de todas las Republicas, que es la Christiana, y en lo mas perfecto de ella, que son las Religiones Sagradas, donde se professa la perfeccion Evangelica. Lo dicho me parece que basta, para prueba de lo mucho que importa en las Religiones el acertar en la eleccion de los buenos Maestros; y debria bastar el conocer esta importancia, para que los Prelados (si con el oficio de padres tienen algun afecto de amor paternal á los Religiosos) cuiden con grandes veras, y diligencia en cosa tan importante. Los Egypcios tenian por costumbre quando querian pintar un buen padre, pintaban vn Osso. Porque se dize de este animal, que engendra vn pedazo de carne informe, y acabandola de parir la Ossa, dandole con la lengua por diversas partes del cuerpo, le viene á hazer tener verdadera forma de Osso. Assi, pues, los padres porque en el ser de la virtud engendran á sus hijos informes, y aun con mil deformidades de inclinaciones bestiales, no se han de contentar con haverlos engendrado, sino que imitando al Osso, deben quitarles con la lengua aquellas deformidades, dandoles buenos consejos, y instruyendolos con la doctrina, hasta que queden con forma de hombres, viviendo segun el sér racional. Miren, pues, los Prelados con extraordinario cuidado lo que les importa tenerle en la eleccion de los Maestros de Novicios, por ser cosa tan ardua; pues allende del daño grande que hazen á las Religiones descuidandose con esto, el que sus conciencias reciben es no pequeño, y grave la ofensa que hazen al riguroso Juez, que para el bien de las Religiones los puso en el supremo lugar.

CAPITULO II

QUE EL OFICIO DE MAESTRO de Novicios en las Religiones trae consigo grande dificultad, y trabajo.

Para entender mejor la dificultad, y trabajo que trae consigo el magisterio de la

educacion de los mozos en las Religiones, me parece medio proporcionado considerar el fin para que fue instituido, que no fue otro (á mi parecer) sino para enseñar nuevas costumbres á los que huyendo del incendio de la infernal Sodoma, como lo hizo Loth, vienen á ellas para ponerse en salvo en el monte alto de la perfeccion Evangelica. Y porque no es possible al que nuevamente sale huyendo del mundo habituarse en las costumbres de la vida Monastica, sin dexar primero las de la vida Seglar que son contrarias á ellas; de aqui es, que el magisterio de instruir gente moza trae consigo dos trabajos de grande dificultad, que son, desarraigar de la naturaleza mal inclinada los habitos viciosos que echaron raíces en ella, renunciando (como dixo San Pablo) la impiedad, y los deseos seglares, y plantar en su lugar habitos de virtudes contrarias á la inclinacion depravada. Y verdaderamente quando en este magisterio no se ofreciera otro trabajo sino haver de enseñar costumbres del Cielo á gente terrestre; solo el hazer esto fuera negocio de suma dificultad, y cuidado. Pues qué será juntandose con esto el haver de desarraigar costumbres viciosas de naturaleza tan inclinada á los vicios? Sin duda alguna debe ser cosa mas grave, y pesada de lo que se puede ponderar con palabras. Y aun si parara aqui la dificultad de este magisterio fuera tolerable el trabajo, y la carga (aunque pesada) se pudiera llevar. Pero trae consigo otra dificultad de tan grande cuidado, que sola ella podría engendrar temor en qualquier pecho que no fuesse temerario, y es, que para enseñar esta doctrina del exercicio de las virtudes, aunque las virtudes son vnas mismas en respectò de todos; pero los modos del enseñar son tan diversos, quanto son diferentes las condiciones de aquellos á quien se han de enseñar. Ponderó admirablemente esta dificultad el Glorioso Padre, y Doctor antiquissimo Gregorio Naziançeno en su primera oracion Apologetica. Considera (dize este Santo Doctor) que vn hombre tiene á su cargo vn animal monstruoso de muchas cabezas, las quales por ser de naturaleza diversas tienen

necesidad para sustentarse de distintos mantenimientos, de tal manera, que lo que sustenta, y da vida á la vna, consume, y mata á la otra. Y considera allende de esto, que el dar de comer á todas ellas segun la naturaleza de cada vna, y el conservarlas con vida, es negocio de tan grande importancia, que vá la del que la tiene á su cargo en que ninguna de ellas la pierda. Pues siendo las cabezas muchas, y las naturalezas dellas tan variadas, y habiendo de ser tan diversos los mantenimientos, y yendo la vida, en que se conserven todas ellas con ella; qué dificultad havria en el gobierno, y conservacion de este animal? Qué trabajo seria necesario para sustentarle? Y qué cuidado para que no se trocassen los mantenimientos? Sin duda alguna que seria negocio de grande dificultad, de sumo trabajo, y de cuidado inmenso. Pues tal es el de todos aquellos á cuyo cargo está el gobierno de algunos subditos, y la enseñanza de algunos discipulos. Porque qualquiera congregacion (especialmente de gente moza, donde los placeres, y voluntades aun no están rendidas á la del Superior) no es otra cosa sino vn cuerpo mystico con tantas cabezas, quantos son los subditos que ay en ella. Y porque las condiciones, y calidades son diferentes, han menester distinto modo de gobierno, y diversos mantenimientos de doctrina. Noto esto prudentissimamente el gran Pontifice, y Doctor de la Iglesia San Gregorio, en el Prologo de la tercera parte de su Pastoral, diciendo: La experiencia nos enseña, que entre los animales la yerva que haze provecho al vno suele matar al otro; y el silvo que amansa al cavallo, suele irritar al perro; y entre las medicinas la que quita vna enfermedad, suele acrecentar otra diferente; y entre los manjares el que dá fuerça á los varones crecidos, haze daño á los niños tiernos. De suerte que en todas estas cosas, para que no hagan algun efecto dañoso, y sean vtils al que las recibe, es necesario considerar los sugetos á quien se aplican. Assi, pues, los que á su cargo tienen el gobierno, y enseñanza de algunos subditos, y discipulos, es necesario que segun la diversidad

de los sugetos apliquen la doctrina que enseñan, que es el mantenimiento con que se sustenta, y recibe aumentos de virtudes el alma. De tal manera, que aunque las virtudes que enseñan en la substancia se ayan de enseñar vnas mismas á todos, sea diverso el modo de enseñarlas, haviendose en este particular el Maestro, como el cocinero industrioso, que de un mismo manjar haze para diversos gustos diferentes guisados. Porque entre los que han de recibir el pasto de la doctrina, qual ha menester ruegos, qual amenazas; á este le mueven promessas, al otro castigos; vno tiene necesidad de freno, y otro de espuela. Y de aqui es que el Apostol San Pablo, enseñando á su discipulo Thimoteo el modo de enseñar la doctrina Evangelica, le amonesta que inste importunamente, quando huviere oportunidad, arguyendo, rogando, y reprehendiendo. Porque ingenios ay que quieren ser convencidos con razones, otros movidos con ruegos, y otros compelidos con reprehensiones. Y el mismo Apostol para ganar á todos, dize que se hazia todas las cosas, acomodandose á las condiciones de todos, las quales por la mayor parte son tan diversas, que apenas hay dos entre ciento que puedan ser gobernadas, y enseñadas de una misma manera. Y si no se le aplica á cada qual el gobierno, y doctrina conforme su naturaleza lo pide, passa peligro que les haga daño lo que se les enseña por su provecho. Y en acertar este modo, ó á lo menos en no errarle por culpa suya, vá la vida del alma de los que enseñan, pues es precisa obligacion de su oficio, y el aprovechamiento, ó pérdida de los que son enseñados. Pues qué cosa puede haver mas trabajosa, ni de mayor dificultad que acertar á hazer esto? Y no paran aqui los trabajos de los Maestros, sino que como tambien son Padres Espirituales, el afecto paternal con que desean vér á sus nuevos hijos apartados del mal habito de los vicios, y aprovechados en las virtudes, engendra en ellos vn cuidado que les anda continuamente royendo las entrañas, y los haze andar cercados de mil temores, experimentando en sí aquellas ansias, y sobresaltos con

que andaba el Santo Job, quando (en la consideracion de sus hijos) derramando lagrimas, y arrancando suspiros, ofrecia á Dios sacrificio por ellos, diciendo: Si pecarán mis hijos? Si entrará el espiritu de blasfemia en sus corazones? De esta manera, pues, será forçoso á los que son Maestros, si acaso (lo que Dios no quiera) no les falta el afecto de padres, andar con vn perpetuo temor, y sobresalto, sintiendo en su corazon mil latidos, nacidos del rezelo, y sospecha de las faltas que pueden hazer sus Novicios. Porque si los consideran juntos en el Noviciado, temen que algun espiritu de ira no los inquiete por ocasion de algunas palabrilas inconsideradas; si en el Coro rezando el Oficio divino, temen los descuidos que pueden hazer, y la turbacion que con ellos pueden causar á los Religiosos; si en la Iglesia ayudando las Missas, temen no llegue alguna persona Seglar á inquietarlos, apartandolos de sus buenos propositos; si andando por el Convento, temen no se escandalizen de vér alguna faltilla, ó descuido en los religiosos Professos, de manera, que no hay lugar que los asegure de los rezelos que tienen. Pues por la parte que desean su aprovechamiento en el bien, quien puede dezir las ansias que los aquexan? Aqui son aquellos dolores de parto con que perpetuamente andaba el Apostol San Pablo. Aquel dezir: hijuelos mios, á quien vuelvo á parir de nuevo hasta que se forme Christo en vosotros, en qué entendeis? Como no aprovechais? Si es por descuido mio, ó por tibieza, y negligencia vuestra? Y por qualquiera de estas causas que sea el no aprovechar sus Novicios, les atraviesa vn cuchillo de dolor el alma. Quantas vezes este cuidado quita á los Maestros el sueño? Quantas vezes les haze dexar el reposo de la Oracion? Y lo que mas es de ponderar, y con razon, es, que si acaso carecen destes cuidados, esso es lo que se los ha de causar mayores, porque es argumento de que les falta el zelo, y el amor paternal, que es vna de las mayores faltas que puede tener vn Maestro. Pues como es possible dexar de ser trabajoso un oficio sujeto á tantos temores, y vna vida

tan llena de sobresaltos? Pudiera dezir otras muchas dificultades que se ofrecen en este magisterio; pero solas estas me parecen por aora bastantes para que en alguna manera pueda echarse de vér su mucha dificultad, y trabajo.

CAPITULO III

QUE LOS QUE TIENEN TALENTO para doctrinar á otros en la Religion, no deben rehusar este oficio de Maestros.

Por vna de dos causas suelen rehusar semejantes oficios como el del magisterio, los Religiosos que tienen talento para ellos; y será bien examinar aqui, si son tan justas quanto tienen las apariencias, ó si traen consigo algun engaño encubierto, para que descubierta la celada del enemigo, quede atajado el daño. La primera causa, pues, por la qual suelen los Religiosos benemeritos rehusar esta manera de oficios, es por el temor que tienen de perder la quietud, y sossiego de que gozan en la Oracion, y exercicios espirituales; y por parecerles que quanto mas se divirtieren á tratar de aprovechar á los otros, tanto menos podrán tratar de su propio aprovechamiento; y estos tales alegan en favor suyo aquella parabola del libro de los Juezes, quando se juntaron los Arboles á elegir principe, que los governasse. Donde dize la Sagrada Escritura, que el olivo, la vid, y la higuera rehusaron el principado, por no perder la vna su azeite; la otra el licor de su vino; y la otra la dulçura, y suavidad de sus higos. Y aceptó el gobierno la cambronera, que no tenía que perder sino espinas. Dizen, pues, estos, que por qué alaban los Doctores el acuerdo de los tres Arboles, que rehusaron el principado por no perder su propio provecho; deben ellos procurar imitarles en vna cosa tan acertada. La segunda causa de rehusar los oficios suele ser, la humildad del que la rehusa, que considerando las muchas partes que se requieren para ello, y las pocas que ellos tienen á su juicio, huyen de poner tal carga sobre sus ombros, por no quedar opri-

midos debajo de ella. Y alegan estos en su defensa el exemplo de algunos Santos gravissimos, quales fueron, Basilio, Chrysostomo, y el Divino Gregorio, que con esta consideracion huyeron á los desiertos, por no tomar sobre sus espaldas la carga de las Dignidades Episcopales. Y para dezir verdad, si en lo que estos hazen no ay mas mal de lo que las palabras suenan; y el aceptar el oficio se dexa á la libre eleccion de aquellos á quien se ofrece, loable es el instituto de los vnos, y de los otros. Porque la quietud de espiritu, y sossiego de la contemplacion es cosa digna de ser conservada; y la humildad, y conocimiento propio, merece estimarse en mucho. Mas interviniendo la voluntad de los Superiores, rehusar el trabajo con demasiada instancia, ó mostrar desconsuelo en la aceptacion del oficio, para mudar por este camino la voluntad de los superiores, argumento es de mucho amor propio, en los que le rehusan, por no perder su sosiego, y de humildad indiscreta en los que porfian juzgandose indignos.

Oygan, pues, los primeros lo que dize el Divino Gregorio en su Pastoral, y entenderán el engaño en que viven. Testimonio es (dize este Santo Doctor) del amor que á Christo se tiene, tomar á su cargo por hazerle servicio, el cuidado de apacentar su rebaño. Porque á San Pedro, quando afirmó que amaba á Christo, en testimonio de este amor, le pidió que tuviesse cuidado de apacentar sus ovejas. Luego el que tiene partes para apacentar á sus proximos con el pasto de la buena doctrina; por el mismo caso que rehusa el trabajo, queda convencido de que no ama á Christo. Christo murió por dar á todos la vida (dize San Pablo) lo que resta es, que los que viven no quieran vivir para sí, sino para Christo, que murió por ellos. Como quien dize: Si Christo por el provecho nuestro se privó de su propio regalo, suspendiendo la gloria que havia de gozar la porcion inferior, por poder trabajar, y morir por nosotros; razon es que los que tienen vida tan acosta de Christo se priven de su regalo por trabajar para Christo en la salud de sus proximos. Y

los que rehusan de hazerlo por no privarse del propio descanso, aunque sea espiritual, señal es, de que se aman á sí mismos mas que á Christo. Y acuerdense los tales de la misma parabola que ellos alegan en su defensa, y verán que por no haver querido aceptar el gobierno aquellos tres arboles frutíferos, que eran benemeritos de tenerle, fue elegida la cambronera, de cuyas espinas salió vn fuego terrible, que fue causa de graves daños. Y si acaeciese (lo qual Dios no permita) que por no aceptar ellos el magisterio, fuesse elegido algun indigno, de cuya relaxacion, y descuido saliesse vn fuego abrasador, que destruyesse la disciplina Monastyca, no enseñando á los Novicios el rigor de la Regular Observancia, la mortificacion de las propias passiones, y el exercicio de las virtudes, y ceremonias santas, viniendo por su causa este daño á la Religion, con que podría satisfacerle? O qué responderá al Juez riguroso quando de este daño le pida estrechissima cuenta? Esto adviertan aquellos, que por no perder su sosiego huyen el cuerpo á tan honesto trabajo. Y los que le rehusan por humildad, oygan lo que dize el mismo Santo, y examinen con las reglas de su doctrina, si es verdadera la humildad que los mueve. Entonces será (dize San Gregorio) verdadera delante de Dios la humildad del que rehusa la carga de algun oficio, quando el que se juzga indigno, y se tiene por insuficiente, no es pertinaz en dexar de hazer lo que se le manda. Porque como puede ser humilde, el que no es obediente? Debe, pues, el verdadero humilde rendirse de tal manera á la voluntad del Prelado, que el conocer su insuficiencia sea para huir de los cargos con el corazon, y deseo; mas no para resistir en la execucion de la obra á lo que mandan los Superiores. De esta manera será humilde, conociendose indigno del oficio que acepta, y obediente aceptando la carga de que se juzga indigno. Deben, pues, todos aquellos á quien los Prelados imponen la carga del magisterio, reconocer quanto es de su parte, que son indignos, é insuficientes para vn oficio tan grave, tan arduo, y dificultoso; pero si ma-

nifestada al Prelado su insuficiencia, conocieren ser su voluntad que le acepten, humillen la cerviz al yugo de la obediencia, y esperen de aquel Señor que nos manda obedecer en todas las cosas á los Prelados, que su Magestad, pues lo puede hazer, les dará fuerças para poder llevarla. Porque impiedad sería creer que un Dios tan bueno, que (mandandonos obedecer á los Superiores, y viendo que lo hazemos, por hazer lo que él manda) nos aya de negar lo que es necesario para poner en execucion la obediencia. Pero adviertan, que en él proponer á los Prelados su insuficiencia, no deben vsar de palabras de sobrado encarecimiento, ni dezir, que harán la obediencia con desconsuelo, ó cosa semejante á esta, si no manifiesten lo que sienten de sí, con sinceridad, y llaneza, resignando con indiferencia su voluntad en la de sus Prelados, y haziendolos Juezes de su insuficiencia. Porque el vsar los subditos de exageraciones sobradas, y el ponderar mucho los desconsuelos que temen en la obediencia, es hazer cierto genero de fuerça á los Prelados, los quales muchas vezes por no desconsolar á sus subditos, dexan de mandarles lo que juzgan ser conveniente. Y sabe Dios quantas vezes ha estorvado el demonio por este camino grandes servicios suyos, con que las Religiones se huvieran conservado en el rigor de la disciplina Monastica y aun aprovechado mucho en los exercicios de la perfeccion Evangelica. Miren, pues, los que con esta humildad (por ventura indiscreta) dexan de aceptar el oficio del magisterio, que allende de ser infieles á su madre la Religion, privandola de los bienes que podrian hazer en los nuevos hijos que renacen en ella, es muy possible que por no exercitar el talento que Dios les ha dado para vn ministerio tan importante, les prive de él como á siervos inútiles; porque costumbre es de Dios (como dize el Divino Gregorio) quitar los talentos que ha comunicado por el bien de los proximos, quando el que los posee no los emplea en hazer grangeria de aquellos bienes para los quales les fueron comunicados. Assi lo hizo con aquel siervo inutil de el Evangelio, que escondió

en tierra el talento que havia recibido. Y si tenemos vn Dios tan severo, y tan amigo de grangeria, que quiere coger donde no ha sembrado; donde sembró algun talento para sacar dél ganancia, y por la negligencia del que le tiene dexa de sacarla, con quanta severidad le castigará? Ni les valdrá por escusa el exemplo de los arboles, que por no perder el licor de su fruto, rehusaron el principado, ni el de los Santos que se escondieron, juzgandose indignos de las Dignidades Episcopales; porque aquellos que lo rehusaron no les forçó la obediencia, sino que el aceptar el gobierno lo dexaron á su eleccion, y sí acertaron en no aceptarle. Y estos que huyeron, en conociendo ser voluntad de Dios, el tomar sobre sus ombros la carga de quien huían, sujetaron la cerviz al yugo de la obediencia. Y si á esto responden, que ellos tambien lo harian, si supiesen, que es la voluntad de Dios el hazerlo, digo, que el mandarselo sus Prelados, es evidente indicio de que Dios lo quiere; pues él mismo dize en el Evangelio, que quien obedece al Prelado, á Dios obedece; y el que le menosprecia (dexando de obedecerle) á Dios menosprecia. Y assi no tienen los tales delante de Dios disculpa alguna, si constandoles de la voluntad del Prelado dexaren de hazer la obediencia. Otros ay que dan por disculpa del no aceptarlo, el poco favor que para exercitarle debidamente dán los Prelados, entremetendose en las cosas de los Novicios, no autorizando las penitencias que sus Maestros les imponen, juzgando por invenciones las mortificaciones, que les enseñan, y no proveyendo las necessidades que en el Noviciado se ofrecen. Y si esto es assi, no es mucho que rehusen la carga, porque sin duda es tan grande, que con dificultad la pueden llevar sin ser ayudados. Y el gobierno de los Novicios ha de ser tan propio de los Maestros, que sin tomar primero su parecer, no debe el Prelado ocuparlos en ministerio alguno; porque solo el Maestro (como quien de ordinario los trata, y sabe sus interiores inclinaciones) puede echar de vér de quien se puede fiar; en andar entre los Professos; el salir á la Iglesia á ayudar las Missas; el

andar en la Sacristia en ocasion de hablar con Seglares; el servir á los viejos, y enfermos, y hazer officios, ó trabajo que han menester fuerça, y espiritu; solo él puede saber qual tiene necesidad de ser exercitado en particulares mortificaciones, qual de ser probado con penitencias, y qual de ser alabado, ó reprehendido; y assi lo que toca á la disposicion, y gobierno de los Novicios (siendo el Maestro discreto) á él se ha de remitir de ordinario; y si alguna vez faltare indiscretamente, guardense los Prelados de decirselo en presencia de los Novicios, porque es darles ocasion de que le pierdan el credito, y el respeto; antes deben aprobar lo que hazen, y alabar su zelo, quando los Novicios están presentes, dexando con prudencia para otra ocasión el advertirle su falta.

CAPITULO IV

DE LAS PARTES QVE HAN DE concurrir en los Maestros de Novicios para exercitar su officio con la debida suficiencia.

Vista la grande dificultad del officio de los Maestros, y la estrecha obligacion que ay de aceptarle (quando aquellos á quien se impone tienen las partes necessarias) razon es mostrar yá qué partes son las que se requieren para que los Prelados echen de vér á quien deben imponer esta carga; y los subditos puedan examinarse, y mirar si tienen fuerças para llevarla, quando se les impone. Debe, pues, advertirse, que en la Sagrada Escritura son muchos los nombres que el Espiritu Santo dá á los que tienen officio de doctrinar á otros. Porque allende de aquellos quatro honrosos titulos que Christo les dió en el Evangelio, llamandolos sal de la tierra, luz del mundo, ciudad assentada en lo alto del monte, y antorcha encendida puesta sobre el candelero: en otras partes del Viejo, y Nuevo Testamento, les dá titulo de Pastores, de Padres, de Angeles, de Guias, y otros algunos nombres, de los quales sería nunca acabar querer hazer aquí expressa memoria. Y si todos los titulos que les dá, son para significar por ellos las propriedades que espiritualmente han de tener

los Maestros, comparandolos con estas cosas corporales: consideren los que han de proveer este officio, quantas serán las partes que para él se requieren, y quan pocos ay que las tengan, para que con esta advertencia sean mas circunspectos en las elecciones de los que han de tener tal cargo. Y los Maestros adviertan, que han de ser tal, para saborear con su prudencia lo desabrido de las virtudes, que á los principiantes les parecen desabridas, y amargas. Y porque la sal no dá sabor á las otras cosas sin que ella se deshaga primero, llamandolos sal, se les significa, que han de hazer este officio muy á costa de su trabajo.

Han de ser luz, desterrando con el resplandor de su doctrina las tinieblas de la ignorancia de los entendimientos de sus discipulos, y descubriendo con la claridad de su sabiduria la hermosura de las virtudes, y los tropiezos que en el camino de ellas se ofrecen. Y porque la luz no admite mezcla de tinieblas consigo; llamandolos luz les enseña, quan libres han de estar de las tinieblas del pecado, y de la ignorancia.

Han de ser ciudad, y no qualquiera, sino ciudad de refugio, para recoger en su seno con entrañas de padre á los que recien salidos del siglo, temerosos por sus pecados del rigor de la Divina Justicia, acuden por amparo á ellos, queriendose valer de sus oraciones para aplacar la ira de Dios, y de sus consejos para no bolverle á ofender, despues de aplacado. Y porque no se contenta con darles nombre de ciudad, sino que los llama ciudad puesta sobre la cumbre del monte; dandoles este nombre les enseña, que su perfeccion ha de ser tan alta, y el menosprecio de todas las cosas del mundo tan grande, que lo mas alto de todas ellas tengan debaxo de los pies, para que de esta suerte puedan enseñar á los otros el menosprecio del mundo.

Han de ser antorcha encendida, porque no se han de contentar con dár luz de doctrina á los otros, sino tambien arder en sí mismos con fuego de caridad, á imitacion de aquel gran Maestro, de quien dixo Christo, que era candela ardiente, y resplandeciente,

Y porque dize que esta antorcha no ha de estar debajo del celemin (que es medida limitada) sino sobre el candelero donde dé luz á todos, dandoles este titulo les enseña quan vniversal, y sin limite ha de ser el fuego de su caridad.

Han de ser padres en el afecto, amando á sus discipulos tiernamente, como el padre á sus hijos; y en la providencia, teniendo cuidado de que se les provea lo necessario, sanos, y enfermos; porque los nuevos en la Religion, por el mucho respeto que tienen á sus Prelados, y Maestros, es cosa ordinaria ser demasidamente encogidos, y assi no se atreven á manifestar sus necesidades; por lo qual es cosa forçosa haverlas de padecer muy grandes, si los Maestros con el afecto, y providencia paternal, no tienen cuidado de procurar que sean proveídos.

Han de ser pastores en la vigilancia, y cuidado, velando continuamente sobre los ternos corderillos de Christo, dandoles pasto substancial de doctrina solida, abrevandolos en la santa leccion de los libros devotos, y enseñandoles á pasar la siesta á la sombra de Christo en la meditation de su vida, y procurando con grande diligencia no se pierda alguna res por negligencia suya, considerando la estrecha cuenta que ha de dár de ellas al Summo Pastor Christo. Y reconociendo si ay alguna sarnosa para curarla con la saludable miera de sus consejos, ó apartarla de las demás, porque no inficione todo el rebaño; aventurando en este cuidado, si es necesario, como buen pastor (á imitacion de Christo) la vida.

Han de ser Angeles, tratando de tal manera del aprovechamiento de sus discipulos, que assi como los Angeles, andando continuamente con los hombres, y entendiendo en la guarda, y gobierno de las almas que les están encomendadas, no por esso pierden vn momento la vista de la cara de Dios (como lo notó Christo en el Evangelio) assi ellos de tal manera assistan á las cosas de los Novicios que tienen á cargo, que no pierdan á Dios de vista; antes le tengan presente en todas sus acciones, no descuidandose de su propio aprovechamiento, por el ageno,

Finalmente han de ser guias, porque su oficio propio es enseñar á sus discipulos, y adestrarles en el camino del Cielo, que es el de las virtudes. Y porque es imposible enseñar bien vn camino el que nunca le ha andado, de aqui es, que el buen Maestro ha de ser practico en el exercicio de qualquier genero de virtud. Porque de otra manera será como aquellos Fariseos, de quien dixo Christo, que siendo ciegos presumian de guiar á otros ciegos; y si en vn camino escabroso, donde ay muchos atolladeros vn ciego guia á otro, es cosa necesaria haverse de quebrar entrambos los ojos. Y Laurencio Justiniano, hablando á este proposito, dize: Que quien tiene por oficio ser guia espiritual de los otros, ha de ser provido en la discrecion, probado en la esperiencia, compuesto en las costumbres, maduro en la gravedad, honesto en sus acciones, no ignorante en la Sagrada Escritura, austero y riguroso contra sí, compasivo para con el proximo, continuo en la oracion, verdadero en las palabras, manso de coraçon, y si fuere possible, aprovechado en qualquier genero de disciplina. Y el divino Gregorio quiere, que los que rigen á otros en la virtud, sean los primeros, y principales en el obrar, discretos en el silencio, y provechosos en las palabras, de tal manera, que ni callen lo que deben dezir, ni digan lo que deben callar. Sean compassivos para con todos, y mas aventajados que todos en la contemplacion; de tal suerte, que ni apeteciendo las cosas altas, menosprecien acudir á la necesidad de los proximos; ni por acudir á esta, dexen de aspirar á las cosas supremas. Sería nunca acabar referir aqui todo lo que los Doctores Sagrados dizen acerca de esta materia; pero lo que havemos dicho es bastante, para que se entienda quan altamente sintieron de este oficio, y quan lexos están, por la mayor parte, los Maestros de nuestros tiempos de la perfeccion, y alteza de vida que su oficio requiere: no sé si es, ó por la poca circunspeccion de aquellos que los eligen, ó por la temeridad de los que procuran ser elegidos, con grande peligro de sus conciencias, y daño vniversal de las Religiones.

CAPITULO V

DE LA EDAD Y EXPERIENCIA *que han de tener los Maestros de Novicios.*

La vejez, digna de ser venerada (dize el divino Gregorio) no se debe medir con la cantidad de el tiempo, sino con la madurez de las costumbres. Porque (como dize el Sabio) Justos ay, que siendo consumados en breve, hizieron obras, con que pudieron enchar muchos tiempos: y la vejez venerable no es la que se cuenta con largo numero de años, porque las canas han de estar en los sentidos, y la edad de la senectud es la vida inculpable. Y segun esto, tratar de la edad de el Maestro de Novicios, parece cosa superflua; pues en la poca edad se pueden hallar muchas canas, de las que dize el Espiritu Santo; y en la mucha, se vee algunas vezes grande falta de ellas. Pero con todo esso, me parece (y es parecer de los que tienen voto en esto) que en los Maestros de Novicios, cuyas personas, por la importancia del oficio que tienen, deben ser por todas partes calificadas; es razon que concurra (si fuere possible) con la gravedad de las costumbres, la madurez de la edad venerable. Porque á mas de que esta, para el magisterio de la instruccion de los mozos, es vn ornato admirable, que puesto en la persona de los Maestros, engendra particular respeto, y veneracion en los animos de los discipulos; trae particularmente consigo en los que se han criado religiosamente algunas condiciones, que son de grande importancia para el magisterio. Y verdaderamente los que huvieren leído con atencion lo que las Divinas Letras, y Doctores Sagrados dizen, hablando de los bienes que trae consigo la senectud, ninguna duda podran poner en esta doctrina. Porque no se puede negar, ser verdad lo que el glorioso Doctor San Geronimo dize; que con la edad crece la sabiduria en los viejos; y que esta es la Sunamite, que faltando al Santo Rey David el calor natural, y las fuerças, pudo calentarle, y conservarle la vida. Porque quando todo falta á los viejos, sola la sabiduria entretiene,

y fomenta su espiritu, haziendole inseparable compañia. La senectud de aquellos que en su mocedad se acostumbraron al temor de Dios, y exercicios honestos (dize este Santo) con la edad se haze mas docta, con el uso mas cierta, y con el discurso del tiempo mas sabia, porque en ella se cogen los dulces frutos de los trabajos passados. Y San Isidro dize, que la vejez pone modo á los deleytes; rompe el impetu de los apetitos ilicitos; acrecienta la sabiduria; aprueba los mejores consejos; y al fin (como afirma Sabelico) la piedad, la madurez, y consejo suelen de ordinario acompañar á la senectud. Lo qual parece confirmar la Divina Escritura, pues en vn lugar dize, que en los antiguos se halla la sabiduria, y en el mucho tiempo la prudencia: y en otro lugar afirma, que el consejo, y el sano juicio son ornato, y hermosura de los viejos. Y lo mismo sintieron los antiguos Philosophos, atribuyendo á la senectud la sabiduria, el consejo, y la prudencia; por lo qual algunos dellos hizieron leyes, que no pudiesen proveerse los Magistrados á gente moza; y llamaban mozos á los que no llegaban á cinquenta años. Colijo, pues, de todo lo dicho, que si á la madura edad acompañan (como dizen los Santos, y los Philosophos, y aun la Sagrada Escritura) la tranquilidad de el animo, la gravedad, la prudencia, la sabiduria, la providencia, y el buen consejo; todas las quales cosas son necessarissimas á los Maestros de Novicios: no vá poco en procurar, que los que son promovidos á este cargo sean de edad madura. Aunque si estas partes concurriessen en alguno, que no fuesse viejo, no por esso havia de ser excluido de el magisterio: pues de Salomon, con ser tan sabio, dizen las Divinas Letras, que constituyó Presidente á Jeroboam, con ser mancebo, porque le vió industrioso, y de buena criança.

Y aunque es verdad, que por todas las razones susodichas, debe procurarse la madura edad en los Maestros de Novicios: pero otra ay, á mi parecer, que bien considerada, pesa no menos que todas ellas, y es la grande necesidad que los Maestros espirituales

tienen de ser experimentados en las cosas de espíritu: y es cosa clara, que en los mozos no puede haver mucha experiencia, porque esta se alcanza con el uso de la variedad de las cosas que el tiempo ofrece, y en poca edad no puede haver ofrecido el tiempo uso de muchas cosas: por lo qual dixo Aristoteles, que los mozos no podian ser muy prudentes, porque no podian ser muy experimentados. Y como la prudencia aya de prevenir las cosas futuras, por la experiencia de las cosas passadas, poco provido puede ser el que ha visto, y experimentado poco. De los experimentados (como dize el comun proverbio) se levantan los Arteros, porque la experiencia es madre de las artes; y el bien acuchillado (dizen) que suele ser buen Cirujano, porque en sus proprias miserias aprende á compadecerse de las ajenas; y la experiencia de los remedios que le aplicaron, le enseña á aplicar los mismos en semejantes enfermedades. Y si Christo, con ser sabiduria del Padre, quiso experimentar nuestras enfermedades, para compadecerse de ellas (como dize San Pablo) siendo tentado en todas las cosas á semejança nuestra: quien podrá negar ser importante en los Maestros haver experimentado en sí las enfermedades de sus discipulos, para saberse compadecer, quando los viere tentados. Y aunque es verdad que ella sola no basta, pero no se puede negar ser cosa importantissima; pues dixo el padre de la buena medicina Hypocrates, que el Medico sin experiencia, aunque sea doctissimo, coxea de vn pie; dando á entender, que apenas puede andar á derechas en las curas que haze, el que no es experimentado, porque yá que acierte en la substancia de el remedio, por la sciencia que tiene, corre peligro de errar en la ocasion, en el tiempo, y en el modo de aplicarle, por la falta de la experiencia. Y si esto acaecé en las enfermedades corporales, donde ay señales externas, por donde se conoce la malicia del mal; qué hará en las espirituales, donde los males son mas ocultos, y no ay pulso que los descubra? Pues luego los Maestros que han de ser medicos espirituales de sus Novicios, razon es que

tengan experiencia de las enfermedades espirituales á que están sugetos. Pues para descubrir las astucias de el enemigo, para desenredar sus marañas, para desbaratar sus estratagemas, y para atinar sus tretas, con que suele, como diestro esgrimidor, señalar el golpe á una parte, para herir en otra; que experiencia es menester? Quien sabrá discernir sin ella la variedad de espíritus, conociendo quales son verdaderos, y quales falsos? Qual es Angel de Dios, y qual de tinieblas transformado en Angel de luz? Ciertamente que para este efecto es necessarissima la experiencia. Porque (aunque como dize San Pablo) es dón del Espiritu Santo la discrecion de espíritus; pero no se puede negar, que la experiencia ayuda mucho para juzgar con prudencia en estas cosas, y assi de ordinario aciertan mas en ellas los mas experimentados. Y assi de todo lo dicho se colige con evidencia, quan necessaria es la experiencia en los Maestros, y por consiguiente la edad madura, sin lo qual es cosa dificultosa ser varones expertos.

CAPITULO VI

DE LA SCIENCIA, Y BONDAD que han de tener los Maestros.

Presupuesto como fundamento certissimo, que para el ministerio del enseñar es necessaria la sciencia, porque sin ella es imposible exercitarle: razon es que declarémos á que se ha de estender la sciencia que requiere este officio, porque no es justo que le pidamos mas de la que es necessaria precisamente. Y para que procedamos con distincion, y claridad en cosa que tanto importa, digo: que á tres cosas se pueden reducir todas las que ha de saber necessariamente vn Maestro de Novicios, porque á tres se reducen las que ha de aprender vn novicio, para ser Religioso perfecto. La primera es, vna inteligencia perfecta de la Regla que ha de prometer á Dios en la profession. La segunda, las ceremonias santas que ha de guardar en la vida Monastica. Y la tercera, el exercicio de la mortificacion, y virtudes con que se alcanza la perfeccion Evangelica:

y según esto, debe ante todas cosas el Maestro de Novicios tener clara noticia de los tres Votos esenciales, que en su regla se contienen. Debe también el Maestro, en lo que toca á las ceremonias de su Orden, ser tan inteligente, y observante, que ni por ignorancia dexé de enseñarlas á los Novicios, ni por descuido falte en la observancia de ellas. Porque la ignorancia es madre de muchos yerros; y el descuido en exercitarlas causa olvido, y relaxacion en los Religiosos; porque las ceremonias en las Religiones son como los accidentes en las substancias, ó como la corteza en las frutas, ó como los muros en las ciudades, que aunque no son de la substancia de ellas, importan mucho para conservarlas. Y no es menos dificultoso conservarse la Religión, menospreciadas las ceremonias, que la substancia sin accidentes, que la fruta sin la corteza, y que la Ciudad sin el muro, teniendo contrarios que la combatan.

Deben, finalmente, los Maestros saber con grandes ventajas las naturalezas de las virtudes, y las dificultades que pueden ofrecerse en el exercicio de ellas. Y porque (como dixo el Philosopho) la disciplina de las cosas contrarias es vna misma, tienen obligacion de tener no menos noticia de los vicios, que de las virtudes; porque no menos están obligados á enseñar á sus Novicios, como han de apartarse de el mal, que como han de aprovechar en el bien. A esta sciencia pertenece el saber remedios para mortificar passiones, para despertar buenos afectos, y para contrastar el impetu de las ruines inclinaciones. Requiere, allende de esto, en los Maestros la sciencia que los Doctores piden para el oficio de confesores, porque lo han de ser ellos de sus Novicios. Y aunque ay algunos que piden mas suficiencia, que la que havemos dicho; pero, á mi parecer, el que tuviesse perfecta noticia de las cosas susodichas, podria sin escrupulo exercitar este ministerio, y aun debria hazerlo, conociendo ser esta la voluntad del Prelado. De las demás cosas, pertenecientes á la sciencia, no trato, porque no es mi animo tratar en este particular de lo que sería

adorno en los Maestros, sino de solo aquello, que ignorandolo, sería temeridad entrometerse en oficio tan necessario. Esto baste haver dicho, en lo que toca á la sciencia que se requiere en los Maestros de Novicios: resta aora mostrar quan necessaria es con la sciencia, la bondad, y como sin ella no es posible alcanzar la verdadera sabiduria. Para entender esto, deben advertir los Maestros de Novicios, que la sciencia que han de tener, ha de ser efectiva, no tanto de lo que son las virtudes, quanto de la platica, y exercicios que se requieren para alcanzarlas. Y esta manera de sciencia no se alcanza, sino exercitandolas; y por esso diximos, que la bondad, (la qual consiste en este exercicio) es necessaria para esta manera de sciencia, especialmente, que los Maestros han de ser sal, dando sabor, á lo que parece desabrido, y amargo en las virtudes; y esto se haze, dando á entender á los que no las han gustado, la suavidad, y dulçura que con el exercicio se viene á hallar en ellas; y mal podrá dár á entender á los otros la suavidad deste gusto, el que por experiencia nunca supo á que sabe. Gustad, y vereis quan suave es el Señor (dixo el Santo Rey David) como quien dize, no podreis vér con el entendimiento la suavidad, y dulçura de Dios, si primero no la gustais con la voluntad, amandola; porque en las cosas divinas el conocimiento afectivo ha de entrar por el gusto. Y de aquella valerosa muger (de quien el Sabio dize tantas grandezas en los Proverbios) se escribe, que nunca echó de ver quan buena era la negociacion de la virtud, hasta que la gustó. Gustóla (dize el Espiritu Santo) y gustada echó de vér que era buena, porque le entró por el gusto el conocimiento. Y assi como gustando el maná en el Desierto los hijos de Israel, tuvieron mas claro conocimiento de su naturaleza, y qualidades, que el que tienen los muy doctos, por lo que han leído de él en la Sagrada Escritura: assi el conocimiento que se alcanza de Dios, y de las virtudes, por el gusto, y exercicios de ellas, es mucho mas claro, que el que tienen los muy doctos Theologos. Y de aqui es, que vn Religioso muy sabio solía

dezir á otro muy simple, y gran siervo de Dios, despues de haverle dicho grandes excelencias de las perfecciones de Dios, y de las virtudes; esto (hermano mio) muy mejor que yo lo sabeis vos, que lo haveis gustado. Desengañense los Maestros, que si no gustan de la virtud, siendo buenos, ni la entenderán perfectamente, ni la sabrán enseñar. El gallo (que segun doctrina de San Gregorio, es symbolo en la Sagrada Escritura, de los Maestros, y Predicadores) antes se despierta á sí mismo, hiriendose los lados con las alas, que dé voces para despertar á los otros; enseñando en esto, que los Maestros, para que sus palabras sean eficazes, y puedan mover á sus discipulos, es menester que se muevan primero á sí mismos, obrando antes que hablen.

CAPITULO VII

QUE LOS MAESTROS DE NOVICIOS han de enseñar la virtud, principalmente con el buen exemplo.

No hay palabras con que dignamente se pueda ponderar lo mucho que puede el buen exemplo de los que enseñan, para llevar poderosamente tras sí á los discipulos y la admirable trabazon que hay entre el movimiento de los que guian á otros con su exemplo, y doctrina, y el de los discipulos que son guiados. Pero podráse descubrir algun tanto, considerando aquella admirable, y misteriosa vision que vió Ezechiel en la Ribera del rio Chobar, donde dize, que vió quatro animales llenos de ojos, que llevaban tras sí quatro ruedas, las quales sin duda alguna (aunque no lo dize expressamente el Sagrado Texto) debia ser de alguna carroza á que estaban vnidos los quatro animales, como parece sentirlo el glorioso Doctor San Geronimo en los comentarios de este lugar, donde llama esta vision (quadriga) que quiere dezir carro de quatro ruedas, quales son las carrozas. Y dize mas el Profeta, que havia tal travazón entre los quatro animales, y las quatro ruedas, que si los animales andaban, ellas andaban; si ellos se levanta-

ban en alto, tambien se levantaban ellas; y finalmente adonde quiera que el espiritu de los animales se movia, se movian tambien las ruedas. Y advierte mas, que no solo en los animales, sino tambien en las ruedas havia espiritu de vida. Maravillosa vision por cierto, y muy á proposito de lo que vamos tratando. Porque en los animales tan llenos de ojos que guiaban la misteriosa carroza, no sin gran propiedad pueden ser entendidos todos aquellos, á quien por su oficio pertenece ser guias espirituales de las almas redimidas con la Sangre de Christo. Y porque este oficio requiere grande circunspeccion, dize que estaban los animales cercados de ojos. En las ruedas son significados los subditos, porque assi como las ruedas sustentan el peso de la carroza; assi ellos con el trabajo de sus ministerios, sustentan el peso de la Comunidad, significada en la carroza. Pues dezir el Profeta, que al movimiento de los animales se movian las ruedas, es dar á entender, que para mover á los subditos en qualquier genero de accion, no ay cosa mas eficaz, que el movimiento, y exemplo de los Prelados, y guias espirituales. Y adviertase, que no las voces de los animales, sino el movimiento de ellos, era el que las hazia andar, para significarnos, que no las palabras solas, y doctrina, sino el exemplo, es el que tiene virtud para causar movimientos en los subditos, y discipulos, y el haver notado el Profeta, que en las ruedas havia espiritu de vida, y por consiguiente principio de movimiento para poder moverse por sí mismas; quiso dár á entender, que no es necessaria, sino libre la travazon que ay entre el movimiento del Prelado, y del subdito; porque con el espiritu de vida que en sí tiene, puede moverse, aunque el Prelado se pare; y parar, aunque el Prelado se mueva. Pero en dezir, que con tener espiritu de vida, no se movian las ruedas, sino al movimiento de los animales, quiso enseñarnos, que aunque el movimiento del subdito en el exercicio de las virtudes es voluntario, con todo esso está tan pendiente del de su Maestro, y Prelado, que con vna fuerza secreta es como arrebatado

á seguirle, por el camino que le quisieren guiar. Y assi miren los Superiores, y pidan á Dios que los mueva su espiritu, sino quieren perder á sus subditos. Si el espiritu de Dios los levanta á lo alto, tambien los subditos se levantarán; y si el del mundo los abaxa á las cosas terrestres, tambien los subditos se abatirán, y avrán de dár estrechissima cuenta á Dios, no solamente de su caída, sino tambien de la de aquellos que hizieron caer con su mal exemplo; y aun de lo que dexaron de passar adelante sus subditos por no haverlos ellos animado con su aprovechamiento.

Tienen, pues, obligacion los Maestros de procurar, ante todas cosas, mostrarse irreprehensibles en presencia de sus discipulos, porque no les dén ocasion de que tropiezen en su mal exemplo. Y tanto es mayor esta obligacion en los Maestros de Novicios, quanto por ser sus discipulos mas tiernos en la virtud se escandalizan con mayor facilidad de cualquier niñeria. Y no solamente se han de contentar los Maestros con no dár mal exemplo á sus Novicios; porque Christo no se contenta con pedir esso á los que han de enseñar á otros; sino que han de procurar obrar bien en lugares, y tiempos donde sus Novicios los vean, siendo ellos los primeros en todos los exercicios virtuosos; porque vér vn retrato vivo de la virtud en el buen exemplo del Maestro, es medio mas eficaz, y compendioso que todas las palabras, y documentos que escriven los que hablaron della mas altamente. De aquel Santo Arzobispo de Valencia Don Tomas de Villanueva, refiere el que escribió su vida, que habiendo muchas vezes exortado, y corregido con gran zelo á vn Clerigo scandaloso subdito suyo, y viendo que no aprovechaba, le embió á llamar secretamente, y metiendole consigo en su Oratorio le reprehendió con alguna aspereza; y concluyó la reprehension, diciendo: no teneis vos la culpa, sino yo que he vsado con vos de sobrada misericordia, y assi será razon, que como culpado haga yo tambien la penitencia; y dicho esto, se despojó las espaldas, y puesto de rodillas delante de vn Crucifixo,

començó á disciplinarse asperamente, hasta derramar sangre, suplicando á Dios con gran copia de lagrimas, se sirviesse de perdonar aquella alma, que por su culpa andaba perdida. Y fue tan eficaz este exemplo, que no pudiendo el Clerigo contener las lagrimas, se arrojó á los pies del Santo Arçobispo, suplicandole se sirviesse de darle á él las disciplinas para hazer de sí justicia, pues como ingrato, y desconocido havia abusado de su misericordia. Y que él daba su palabra delante de aquel Santo Crucifixo, de poner la enmienda en su vida con grande edificacion de todos los que le havian conocido. Y cumplió la promessa con tantas veras, que de allí adelante fue gran siervo de Dios, y ocasion de que otros lo fuessen. En este caso se echa bien de vér, quanto mas poderoso es el exemplo, que las palabras; pues con ser las de aquel Santo Prelado eficazissimas, y dichas con grande espiritu, porque le tenia singularissimo, no pudo con muchas exortaciones, lo que hizo con solo vn exemplo. Otros muchos podría traer á este proposito; pero este solo me parece tan eficaz, que basta para prueba de lo que vamos aqui enseñando.

CAPITULO VIII

EN QUE SE CONFIRMA CON razones, y exemplos la doctrina del capitulo precedente.

Entre otros symbolos con que el Espiritu Santo en la Sagrada Escritura nos significó la subida del Cielo por el camino de las virtudes, es admirable el de aquel rico Trono, que hizo para sí Salomon, de quien la misma Escritura afirma no haverse hecho obra semejante en todos los Reynos del mundo. Dize que era todo de marfil, cubierto de planchas de oro, y que en medio del havia vn magestuoso asiento, cuyo remate era redondo, labrado con sumo artificio, y que se subia á él por vnas gradas en cuyos estremos á vna parte, y á otra havia en cada vna de ellas dos leoncillos hechos de entalladura. Por estas gradas por donde se subia al Trono, eran significadas las virtudes, pues



por ellas (como dize David) andando de vna en otra se sube á vér al Dios de los Dioses en Syon.

Y no carece de mysterio el dezir la Escritura que havia dos leoncillos á vna parte, y á otra, en los dos extremos de cada grada. Porque en ellos quiso dar á entender, que en cada una de las virtudes se ofrecen dos dificultades, que como leoncillos puestos á los extremos de ellas, parece que atierran á los que por ellas quieren subir. La vna es un horror grande que al tiempo de emprender la virtud causa la consideracion del haver de acometer empresa tan ardua; y este leoncillo se ofrece en un extremo, que es luego al principio. La otra es vn grave temor, causado del considerar el fin; esto es, de vér que hasta el fin de la vida se ha de perseverar en ella; y este es el otro leoncillo que se ofrece en el otro extremo de la virtud, de apariencias mas bravas que el primero. Estos suelen aterrar á los principiantes, y hazerlos bolver atrás. Y realmente lo yerran mucho, porque aunque parecen leones, y tienen muestras de bravos, ni tienen vida, ni muerden, ni pueden hazer daño alguno, á los que con animo valeroso, y denodado, los ossan acometer; porque de verdaderos leones solo tienen las apariencias. Pero aunque ello es assi, que en realidad de verdad no son leones; ay algunos hombres tan pusilanimos, que como niños tiernos en la virtud, no sabiendo hazer distincion entre lo vivo, y lo pintado, los tienen por verdaderos leones, juzgando por solas las apariencias, y con sola la fuerza de la imaginacion se acobardan, y espantan, como el otro perezoso, de quien dize el Espiritu Santo, que por solo imaginar que havia vn leon en el camino, el qual le havia de despedazar en las plazas, dexaba de salir de su casa á tratar de lo que le convenia.

Presupuesto, pues, que ay hombres tan niños, que por el miedo de estos leoncillos pintados se retiran de emprender la virtud, dexando por esta causa de subir al Trono de la Gloria para que fueron criados; qué remedio para quitarles el miedo, y animarles á vna empresa que les importa tanto? A mi

parecer, ningun medio puede haver para este proposito tan eficaz, como llegar el que anima á los otros adonde están los leoncillos, y en presencia de los que se acobardan tocarles las vñas, ponerles la mano en la boca, tirarles de las bedijas, y abrazarse, y burlarse con ellos. De esta manera perderian el miedo los pusilanimos, y echarian de vér con el exemplo del que las animaba, ser figuras, y no verdaderos leones los que ellos temian. Esto, pues, á la letra es lo que haze el buen exemplo, quitar el temor á los principiantes, y darles animo para que emprendan las virtudes que ellos juzgaban ser excessivamente dificultosas, por la consideracion de los dos leoncillos. Vaya delante el Maestro, y exercitese en las virtudes; considerando, que sus Novicios son niños tiernos en la virtud, y que como tales, con facilidad se atierran de vér los leoncillos, y que no pasarán adelante para llegar á ellos, sino ay quien les quite el temor. Quantos he visto yo, que espantados de vér que han de dormir vestidos no han ossado llegar á la Religion. Y quantos que la aspereza del andar sin camisa, y de levantarse á Maytines á media noche los ha aterrado. Y no son pocos los que creyendo que no podrán sufrir el rigor de la disciplina, han dexado de ser Religiosos. Pero llegados á la Religion, y viendo que su Maestro es el mas riguroso en las disciplinas, el mas abstinente, y sobrio en el ayuno, el mas perseverante en las viglias, y el de mas aspereza en el vestido, y cama, y que en medio de todo este rigor anda con el semblante alegre, luego pierden el temor, y se animan á emprender estas cosas, exercitandolas con tanto gusto, que muchas vezes es necessario irles á la mano en las penitencias que hazen, para que no les haga daño el exceso; y entonces echan de vér no ser leones, sino pintados, los que temian. Todo esto puede el exemplo de un Maestro con sus discipulos. De Xenophonte, Capitan valeroso, refieren las historias Romanas, que viendo á sus Soldados rehusar la subida de vn monte escabroso, havendoles él mandado que ocupassen lo alto dél, para animarlos á hazerlo se arrojó del cava-

llo, y poniendose delante de todos, comenzó á subir la cuesta; lo qual visto por vn soldado cobarde (que havia murmurado dél, porque estando á cavallo les mandaba subir á pie) quedó tan corrido, que postrado á los pies de su Capitan, le suplicó bolviessse á subir á cavallo, prometiendole que seria él el primero en acometer la empresa, lo qual hizo animosamente siguiendole los demás. Crea el Maestro, que si estando él ocioso manda trabajar á sus Novicios, no faltará quien le murmure, y rehuse emprender el trabajo; pero si dexado el ocio se pone á trabajar el primero, no faltará quien le siga, y se averguence de vér que con su diligencia les haze ventaja. Y no es mucho que el exemplo de los Superiores tenga esta fuerza, y cause en los inferiores esta honrosa verguença; pues aun el de los iguales (con ser menos poderoso) tiene esta misma virtud. Para cuya prueba, es admirable exemplo el de aquel Soldado escandaloso, que llegó á confessarse en Leon de Francia, predicando en aquella Ciudad San Vicente Ferrer, al qual haviendole dado por penitencia que se disciplinasse en cierta Procession que se hazia, viendo el Confessor que la queria aceptar, le mandó que á lo menos acompañasse la Procession, fuesse considerando que se disciplinaban, y derramaban su sangre otros que lo merecian menos que él. Admitió el Soldado esta penitencia, y viendo que los otros se disciplinaban, y que él siendo tan pecador no lo hazia, vino á avergonçarse de tal manera, que tomando vnas disciplinas, comenzó á imitar á los otros, y á herirse con ellas tan rigurosamente, que fue necesario quitarselas de las manos, porque no viniessse á perder la salud, y la vida. O que buen medio seria para animar, y avergonçar al Novicio, quando vé el Maestro que es floxo en la disciplina, y que rehusa el hazerla, irse con él á vn lugar oculto, y que con achaque de que le guarde la puerta, para que no lleguen á estorvarle, darse vna aspera disciplina, de manera que pueda el Novicio oírla, para que avergonçado de esta manera pierda el miedo al azote, y se mueva á la imitacion de su exemplo. O

quan acertado remedio, y quan eficaz seria para quitar el asco que tiene de fregar, y barrer el Novicio, tomar el Maestro la escoba primero, y enseñarle por sí mismo, bariendo, y fregando con mucho desenfado, y contento, como lo ha de hazer. De esta manera se enseña á perder el miedo al primer leoncillo que se ofrece en los principios de la virtud. Mas para vencer el segundo, que es el temor de la dificultad que ay en la perseverancia, deben los Maestros con extraordinario cuidado, y diligencia procurar, aunque sea muy á costa de su trabajo, no afloxar vn punto en el rigor de las asperezas, penitencias y disciplinas, y en las demás mortificaciones, y exercicios espirituales, aunque ayan llegado á termino en que la carne no tenga necesidad de estas cosas para sujetarse al espiritu. Porque si los Novicios echan de vér que ellos afloxan en esto, caenseles las alas, y pierden la confianza de poder ellos perseverar. O quan importante es esto en las Religiones, y quanto lo havian de procurar, no solamente los Maestros, sino todos los otros Religiosos antiguos, animando á los mozos con su santo exemplo á la perseverancia! Ciertamente es assi, que (como advierte admirablemente vn Autor muy alumbrado) vna de las mas principales causas de la relaxacion, y tibieza de las Religiones, es la floxedad, remission, essempciones, y privilegios que vén vsar á los Religiosos antiguos, los que de nuevo vienen á ellas. Porque viendo el exemplo que de presente dan estos tales, no consideran lo que fueron vn tiempo, ni el rigor de la penitencia, y asperezas que en su juventud guardaron, sino lo que de presente son, y aquello imitan. Y como vén afloxar en esto á los que tienen fama de haver sido Santos, creen ser imposible la perseverancia en la virtud, mortificacion, y recogimiento; y con esto crecen los temores de emprender lo que no esperan poder llevar adelante. Y mucho mas puede con ellos esta relaxacion, y floxedad en sus Maestros, porque mas de ordinario los tratan, y los tienen por el modelo á quien han de imitar. A cuya causa, es razon que procuren con

diligencia, y cuidado renovarse, como el Aguila en la vejez, tomando el consejo de los dos Profetas David, y Isaías, sacando fuerças de flaqueza, no usando de privilegios, essemptiones, y libertades, sino trabajando con nuevos brios para impedir este daño.

CAPITULO IX

DE LA OBLIGACION QUE tienen todos los Religiosos de ser circunspectos en presencia de los Novicios; y quan gravemente pecan los que con su mal exemplo les dan ocasion de escandalo.

No será fuera de proposito (despues de haver tratado de la obligacion que los Maestros tienen de dár buen exemplo á sus Novicios) mostrar en este Capitulo á los demás Religiosos, quan obligados están á hazer lo mismo; para que ayudando con su buen exemplo al de los Maestros, y á su diligencia, consigan el fin que pretenden, que es el aprovechamiento espiritual, y buena educacion de los Novicios. Porque verdaderamente ningun estorvo se puede ofrecer mayor para impedir este afecto, que el mal exemplo, y poca circunspeccion de los Religiosos. Si vno edifica, y otro destruye (dize el Espiritu Santo) qué provecho se puede seguir. Si el Maestro con su buena vida y doctrina vá edificando en el espiritu del Novicio, sobre los fundamentos solidos de la Fé y humildad, edificios maravillosos de virtudes, y perfecciones; y por otra parte los demás Religiosos ván destruyendo con sus descuidos, y malos exemplos, lo que el Maestro edifica; como podrá llegar á perfección la fabrica? Como llegarán á ser templos vivos de el Espiritu Santo, dignos de que en ellos haga su habitación? Si el Maestro predica silencio, y los Novicios vén que no se guarda entre los Religiosos Professos, si les enseña composición Religiosa,, y vé el Novicio que los demás Religiosos andan menos compuestos de lo que sería razon; si les exorta á la mortificación de sus proprias passiones y vé el Novicio de los Professos

no las tienen mortificadas; si les persuade llanto, y penitencia y vé el Novicio que entre los Religiosos ay risas vanas, y conversaciones inutiles; si les amonesta que sean pacientes, y echan de vér los Novicios que en los Religiosos Professos, está viva la pasión de la ira, enojandose por ocasiones leves, á qual dará credito, á las palabras del Maestro, á los malos exemplos de los Religiosos descuidados, y descompuestos? Por cierto el mal exemplo de los Religiosos, porque el mal exemplo mas poderoso es que el bueno, no porque de su naturaleza lo sea, sino porque la nuestra por estar estragada, se aplica con mas facilidad á imitar lo malo que lo bueno. Y siendo esto así (como lo es) qué eficacia podía tener el exemplo del Maestro, por bueno que sea, siendo solo, si se le oponen muchos malos, de algunos que olvidados de la perfección que professan, se descuidan, y descomponen en presencia de los Novicios? Vn solo exemplo malo de vn Aangel soberbio opuesto á muchos buenos de los humildes Angeles, pudo tanto en el Cielo, que llevó tras si (segun lo afirma San Juan en su Apocalypsi) la tercera parte de los spiritus Angelicos; pues qué podrán muchos malos opuestos á vn bueno en las Religiones, donde los Novicios no tienen fortaleza de Angeles sino flaqueza de hombres, ó por mejor dezir, de niños tiernos en la virtud? Pues para reparo de este daño, si acaso alguna vez andando menos compuestos vieren de lexos algun Novicio, procuren componerse, como es razon que siempre lo hagan los Religiosos. Si se riyeren vanamente, en viendo al Novicio serenen el rostro, y procuren mostrar gravedad. Y finalmente en todos los lugares donde assiste la Comunidad, y los Novicios en ella; y donde suelen acudir de ordinario, como es en la Sacristia, lavatorio, y enfermeria, tengan vigilancia de estar siempre tan compuestos, y mortificados, que aun descuidadamente no puedan echar de ver en ellos muestras de liviandad, y descomposicion. Miren que son como niños tiernos en la virtud, que se ofenden de qualquiera cosilla. En el reprehenderles las faltas, si alguna hizieren, ó en

el coro, ó ayudando las Missas, ó en otras ocasiones semejantes á estas, no los reprehendan con palabras descortes, ó con espíritu alborotado, dandoles empellones, ó golpes (cosa que suele inquietarlos, y desconsolarlos en grande extremo) sino con espíritu de blandura los corrijan; de manera, que la correccion, y castigo no parezca afecto de ira, sino efecto de caridad. Porque adunandose en el modo de proceder con el Maestro, y ayudandole todos con el buen exemplo, teniendo el Novicio muchos dechados á quien imitar, consiga el fin deseado, y alcance la perfeccion que vino á buscar del siglo.

CAPITULO X

DEL ZELO QVE HAN DE tener los Maestros, y de la discrecion con que le han de templar.

No basta enseñar el Maestro á los Novicios con exemplo, y doctrina todas las cosas concernientes á la Observancia regular, y disciplina Monastica, sino que vltra de esto es necessario el castigo para refrenar á los descuidados, y negligentes; porque faltando este, es cosa forçosa ir poco á poco desmoronándose la Religion hasta dár consigo en tierra. Y para hazer esto como conviene, es necesario el zelo, el qual no es otra cosa, sino vn afecto nacido de amor, con el qual apetece el que le tiene la vengança de las injurias hechas á la persona amada. Y es esta virtud tan agradable á Dios, que muchos en la Sagrada Escritura son muy celebrados por ella. Entre los quales Moyses, David, Helias, Phinees, Mathatías, fueron varones célebres, y en quien resplandeció con grande excelencia fue Christo. Pero como esta virtud consiste (como las demás) en vn medio, es cosa tan dificultosa el atinarle, y el demonio tan solícito en procurar que no se acierte, por el mucho daño que se le sigue, que pocos ay que no le yerren; ó por excesso, como San Pablo antes de su conversion, persiguiendo á los Christianos; ó por defecto, como el Sacerdote Helí, cuya

floxedad en castigar á sus hijos ofendió á Dios gravemente. Ay algunos, que afectando indiscretamente la mansedumbre, les parece que la santidad consiste en sufrirlo todo sin diferencia alguna; y otros que amando afectuosamente el zelo de la justicia, piensan que en castigarlo todo, sin disimular cosa alguna, consiste el verdadero gobierno; y no miran los vnos, ni los otros, que Dios, en cuya imitacion consiste la santidad, y buen gobierno, ni lo castiga todo, ni lo dissimula todo, sino que á vezes castiga, y á vezes dissimula, segun que á su infinita sabiduria le parece ser más conveniente para nuestro bien.

Tienen, pues, los Maestros de Novicios obligacion de ser en el zelo que tienen tan discretos, que no todo lo riñan, porque no se hagan aborrecibles, cobrando fama de mal acondicionados; ni todo lo dissimulen, porque no relaxen el rigor de la disciplina Monastica; sino que miradas con prudencia las ocasiones, la gravedad de la culpa, la calidad del sugeto, las circunstancias del tiempo, del lugar, y de las personas, reprehendan, ó dissimulen la falta, segun les pareciere convenir al provecho comun, ó particular. Mas porque esta doctrina tiene muchas dificultades, oygan los Maestros, y Prelados lo que acerca de ella enseña vn gran Maestro, y Prelado, que es San Gregorio. Los vicios de los subditos (dize este Santo Doctor) algunas vezes se han de dissimular con prudencia, como sino se entendiesen; otras se han de tolerar, aunque averiguadamente se entiendan; otras se han de escudriñar con sutileza hasta llegar á entenderlas; otras se han de reprehender leve-mente despues de entendidas; y otras finalmente se han de castigar con rigor. Decláremos esta doctrina mas en particular, porque es de grande importancia. Digo, pues, que el Maestro debe dissimular las faltas del Novicio, y el Prelado las del subdito, en todas aquellas ocasiones, quando de el castigarlas se ha de seguir mas daño que provecho, como suele acaecer quando el delinquente está apasionado, ó no dispuesto para recibir el castigo, y se teme, que de su impa-

ciencia se ha de seguir escandalo á los demás. Y tambien se ha de dissimular, quando del reprehender, ó castigar al culpado, viene á impedirse mayor bien, que podria seguirse de la reprehension, ó castigo. Como quando se entendiesse que el delincente es vergonçoso, y está de tal manera enmendado, que el dissimularle la falta le ha de ser motivo de mayor aprovechamiento. Y finalmente se ha de dissimular quando el culpado piensa que es oculta su culpa, y los que la saben, creen que no la entiende el Prelado, ó Maestro. Pero en tal caso aconseja San Gregorio, que en viendo ocasion, ó disposicion para ello, advierta el Prelado, ó Maestro al delincente á solas, que no dexó de castigar su culpa por no entenderla, sino por parecerle mejor medio para su provecho el dissimularla, y guardarle su honra. Por este camino, viendo el delincente la caridad, y paciencia de su Prelado, ó Maestro, se avergonçará de su culpa, y aprovechandose de tan prudente, y caritativa prudencia, se guardará de bolver á cometerla. Y de este remedio se ha de vsar particularmente con aquellos que tienen condicion generosa. Las faltas que se han de tolerar, aunque averiguadamente se entiendan, son aquellas (dize San Gregorio) que no ay oportunidad para reprehenderlas, ó castigarlas; estas tales se han de sufrir por entonces, dissimulandolas hasta que se ofrezca oportunidad de poderlas reprehender, ó castigar. Porque assi como el abrir la llaga fuera de su ocasion, y tiempo, es causa de que se exulcere, y crezca el daño; assi tambien las reprehensiones, y castigos (que son medicinas para curar las culpas) quando no se aguarda oportunidad para ellas, suelen exasperar, y convertirse en ponçoña. El hombre que sabe subrir á sus tiempos (dize el Espiritu Santo) sabrá gobernar su vida con mucha prudencia; mas el que no sabe sufrir (quando no ay ocasion de castigar) no podrá dexar de hazer grandes locuras. Y de aqui queda reprehendido el indiscreto zelo de algunos Maestros, que en presencia de los Seglares, ó en lugares de gravedad, y silencio, como son la Iglesia y Coro, reprehenden las faltas de los Novi-

cios, perdiendo el decoro á la gravedad. Y no menos son reprehensibles, los que viendo á sus subditos turbados de la passion de la ira, y colera, los reprehenden, añadiendo leña al fuego, y siendoles causa de mayor turbacion. Para observancia, pues, de este documento, deben los Maestros, y Prelados tolerar las culpas de sus Novicios, y Subditos, en todas aquellas ocasiones, que, ó el lugar, y tiempo no lo permite, ó la ocasion enseña que no será de provecho el castigarlo entonces; porque en semejantes casos ha de dilatarse el castigo para el lugar, y tiempo, quando prudentemente juzgaren haver de hazer mas provecho.

Otras vezes deben inquirirse las faltas sutilmente para llegar á entenderlas, y remediarlas. Y esto se ha de hazer, quando por algun indicio exterior se juzga prudentemente que ay alguna falta oculta, de la qual probablemente se teme algun daño sino se ataja. Como es, si viesse el Maestro sobrada, y particular familiaridad entre algunos Novicios, que se andan rezelando, y recatando de los otros, lo qual suele ser causa de algunos inconvenientes, que si no se inquieren, y previenen, pueden causar escandalo. O si viesse algun Novicio con inquietud, y tristeza desordenada, que son indicios de inquietud de espiritu, y de pesadumbre, y fastidio de la vida Monastica. En estos casos debria el Maestro inquirir con prudencia lo que es necesario para llegar al cabo de entrambas cosas, para atajar los daños que pueden seguirse, consolando á los afligidos, y castigando á los particulares. Y miren los Maestros, que por falta de providencia, en semejantes casos, se han seguido algunos muy grandes daños.

Otras faltas ay que deben ser reprehendidas ligeramente; y estas son, las que se cometen, ó por ignorancia, ó por flaqueza. Estas se deben reprehender levemente, y con espiritu de blandura, que son faltas de hombres, y no de demonios, y no son frequentes, sinq pocas vezes cometidas; y essas pocas, no de malicia, sino de ignorancia, ó flaqueza; porque á estas están los hombres tan sujetos, que apenas pueden librarse de

ellas; y assi, ó no es hombre, ó á lo menos no lo considera, el que no se compadece de esta manera de culpas. Y por esso dize el Apostol, que los varones espirituales, quales han de ser los Maestros, á cuyo cargo está el castigarlas, se consideren para compadecerle de ellas, sino quieren ser tentados; porque sin duda alguna es proxima disposicion para que Dios dexé á vno ser tentado, vér que se escandaliza, y no se compadece de las caídas de sus hermanos, estando él sujeto á ellas, como leemos haver acaecido á aquel Monge viejo, de quien se lee en las vidas de los Padres, que porque no se compadeció de una tentacion deshonesta que padecia vn mancebo, permitió Dios que él con ser viejo fuesse gravemente tentado en la misma materia, y á pique de bolverse al siglo. Y si Dios (como dize David) se acuerda, y pone los ojos en la masa de que nos crió, y mira que somos polvo, y heno para compadecerse de nosotros; razon es, que vn hombre para compadecerse de otro lo haga, pues á la misma miseria está sujeto.

Debe, pues, el Maestro, ó Prelado, tener zelo, y aborrecimiento á la culpa, y no al culpado, imitando en esto á David, de quien dize la Sagrada Escritura, que quando salió en campo con el Gigante, derribó con la piedra el vano contento, y arrogancia que el sobervio Jayan tenia. No dize que derribó al Gigante, sino á su vana alegría, como dando á entender, que el enojo de David no era contra su persona, sino contra su arrogancia, y soberbia; y assi el tiro mas iba encaminado á derribar su insolencia, y jactancia, que su persona. Esto, pues, han de hazer los discretos Prelados, y Maestros en sus reprehensiones; lo qual harán, quando compadeciendose del delincente, y enojandose contra la culpa enderezaren á ella las palabras, ponderandola gravemente, exagerando, y descubriendo la malicia de ella, sin tocar con termino descortés la persona. Y despues de haverla bien ponderado, podrán concluir la reprehension, con dezir al delincente. Esta culpa tan grave (es hijo mio) la que haveis cometido, ved quan grave-

mente haveis ofendido á la Magestad de Dios, y en quanta obligacion haveis puesto á los que tenemos officio de zelar su honra, y bolver por ella. El sabe lo que me pesa de estar obligado á haver de castigaros; pero havrélo de hazer por cumplir con la obligacion que tengo, no por lastimaros á vos, que esto me llega al alma, sino para enmienda vuestra, y escarmiento de los demás. Y assi querria mucho (hijo mio) que recibiendo el castigo con paciencia, y reconociendo la gravedad de la culpa, satisfagais á Dios por la ofensa que haveis cometido, y os guardéis de aqui adelante de ofender á quien es tan digno de ser servido.

De esta manera de proceder vsaba aquel ilustre Fundador de la Compañia de Jesus Ignacio de Loyola, el qual con con ser gran zelador de la honra de Dios, severo en castigar sus ofensas, jamás le oyeron dezir termino descortés á ningun Religioso culpado, aun en las muy asperas reprehensiones. Y de aqui procedia, que viendo la gravedad de su culpa el delincente, y por otra parte su termino cortés, y entrañas paternales, recibia con paciencia el castigo, conociendo ser digno dél, y aborrecia la culpa, cuya gravedad havia echado de vér en la ponderacion con que se le havian exagerado. Esta modestia en el hablar enseña la caridad, y los que la tienen en su punto no tienen necesidad de otro Maestro que se la enseñe. Porque la caridad, paciente es, y benigna, como dize San Pablo. Y el mismo enseñando á su discipulo Thimoteo el modo que havia de tener en las reprehensiones, le dize, que convença al culpado con razones, para que conozca su culpa; y esto quiere decir aquella palabra (argue) y convencido, que le ruegue; y si es necessario le reprehenda con severidad, y azedia, que este es el sentido de aquella palabra (increpa) pero adviértele, que quando se aya de llegar á este termino, sea *cum omni patientia, el doctrina*, para que la paciencia modere el animo, porque la lengua no diga termino descortés, y pesado, y la doctrina enseñe al delincente á reconocer su culpa.

Este modo de proceder es provechoso

en las reprehensiones; pero vsar de terminos descorteses, y pesados, como son llamar al reo bellaco, tacaño, desvergonçado, bestia, ó cosa semejante, que en el mundo son palabras tenidas por afrentosas, ó darle en rostro con algunas faltas naturales, como es dezirle, que no tenia que comer en el mundo, y que vino á la Religion á matar la hambre, ó que siendo de gente baxa vino á greirse á la Orden, es tan pesada manera de reprehender, que ni la caridad lo sufre, ni la Religion lo permite, ni orejas christianas, sin gran sentimiento, lo pueden oír. Porque no sirven semejantes terminos sino de exasperar al delinquente, y de hazer que aparte el entendimiento de la gravedad de su culpa, poniendole en el mal termino, y poca caridad del Maestro, ó Prelado. Y como el fin de la reprehension, sea quedár el delinquente conocido, y enmendado, queda por este camino tan lexos de enmendarse, y conocerse, quan cerca de cometer nuevas culpas, aborreciendo á quien tan mal termino tuvo en reprehender las yá cometidas. Algunos he visto yo por esta causa exasperados, y endurecidos, pareciendoles, que los castigan mas por aborrecer su persona, que por merecerlo su culpa. Y otros, que escandalizados de oír tan descorteses, y pesados terminos, han buuelto atrás en el camino de la virtud. Y no es mucho que tan vehementes vientos arranquen á los arbolillos recién plantados, pues aun á los que tienen echadas fuertes raíces suelen hazer blandear, y aun arrancarlos de quajo. Sea, pues, el zelo (como dize San Bernardo) de tal condicion, que le inflame la caridad, que le informe la sciencia, y la constancia le confirme. Porque inflamado de la caridad, no sea tibio, y floxo, de manera que cause relaxacion; informado de la sciencia, no sea indiscreto en reprehender fuera de tiempo, y con palabras pesadas; y confirmado de la constancia, no sea timido, dexando de castigar las culpas que merecen castigo. Y presupuesto, que (como dize Seneca) no se ha de castigar la culpa por vengarla, sino por corregirla, huirá el que es discreto de todo lo que tiene apariencia de espiritu de ven-

gança, como son los terminos pesados, y descorteses; porque estos impiden la consecucion del fin de las reprehensiones, que es la enmienda del delinquente. Sea, pues, la conclusion de todo lo dicho, que los Maestros en sus reprehensiones, nunca quiten al Novicio el nombre de hijo, para que el reprehendido conociendo en la dulçura del nombre el afecto de padre, la reciba con espiritu de hijo, y reverenciando en el buen termino con que le reprehende el zelo del Maestro, consiga el fin de la correccion, que es la enmienda. Y assi como los buenos Medicos no aplican mas fuertes remedios de los que bastan para curar al enfermo; de tal manera, que si basta sola abstinencia, no aplican sangria; y siendo suficiente la sangria sola, no aplican otros remedios mas fuertes; assi el buen Maestro no ha de aplicar mas fuerte reprehension, ó castigo del que es necessario para la correccion de la culpa, y enmienda del delinquente; si basta corregirla en secreto, no la reprehenda en publico; si solo el ruego basta, no ay para qué reprehenderla; si es suficiente la reprehension, no se alargue en dár otra penitencia; y entre las penitencias, si vna ligera basta, no la imponga pesada, porque mandamiento es del Señor, que segun la medida del delito, sea el modo de la penitencia. Y estando enojado el Maestro, de ninguna manera castigue, ó reprehenda. Porque como la ira, y enojo, (segun dize Seneca) sea vna breve locura, impossible es que mientras dura, pueda la razon hazer su oficio.

TRATADO TERCERO

CAPITULO X

BREVE ORDEN, Y MANERA de estudiar.

El que desea darse á la Leccion, y estudio de las letras, y aprovechar en ellas, debe lo primero, ante todas cosas, purgar su corazon de todo pecado mortal, y venial por la confession, y huír de todas las ocasiones que le pueden distraer. Lo segundo, procure tener en su escriptorio, ó estudio vna Imagen, delante la qual se pondrá primero

de rodillas, todas las vezes que quisiere leer, ó estudiar, y signado con la señal de la Santa Cruz, y recogido su espíritu, invocando la gracia de el Espíritu Santo, dirá esta Antiphona: *Veni Sanctæ Spiritus, reple tuorum corda fidelium, et tui amoris in eis ignem accende.* Y tres vezes este verso: *Deus in adiutorium meum intende, Domine ad adiuuandum me festina, cum Gloria Patri, etc.* y esta Oracion.

Concede quæsumus omnipotens Deus, vt intercessio nos Sanctæ Dei genitricis Mariæ, Sanctorumque omnium Apostolorum, Martyrum, Confessorum, atque Virginum, & omnium electorum tuorum vbique letificet: vt dum eorum merita recolimus patrocinia sentiamus; da mihi intelligendi acumen, retinendi capacitatem, interpretandi subtilitatem, addiscendi facilitatem, loquendi gratiam copiosam, ingressum instruas, progressum dirigas, egressum compleas. Per Christum Dominum nostrum. Amen.

Hecho esto, levantese, y tome su libro en que ha de estudiar, ó leer, y recogidas sus potencias interiores, y exteriores, irá leyendo con atencion, y percibiendo lo que lee; y despues que huviere leído algun tanto, torne sobre lo que ha leído, con la consideracion, haziendo discursos, y razones hasta entenderlo. Y despues que esté satisfecho, procure encomendarlo á la memoria, para que allí se cueza, y se deshaga con el calor de la meditacion, y consideracion. Este orden de estudiar guardaba siempre Santo Tomás de Aquino, y otros muchos Santos, que aprovecharon mucho en la leccion de las Divinas Letras, y es muy necessario; porque como dize San Juan Chrisostomo, assi como para la musica es menester primero templar el instrumento; assi para darnos á la leccion, y estudio de las letras, y para ordenar qualquier estado, es necessario primero la Oracion. Finalmente, despues que huviere acabado de estudiar, levantandose de su estudio, levantará el espíritu á Dios haziendole gracias, y dirá el Psalmo *Laudate Dominum omnes gentes, cum Gloria Patri, &c. Domine exaudi, &c.*

OREMUS

Omnipotens sempiterne Deus, qui dedisti famulis tuis in confessione vere fidei, eternæ Trinitatis gloriam agnoscere. & in potentia Maiestatis adorare vnitatem: quæsumus, vt eiusdem fidei firmitate, ab omnibus semper muniamur aduersis. Per Christum Dominum nostrum. Amen.

1765. **Silva**, Agustín de

Oracion inaugural que en la apertura del Real Colegio de sordo-mudos, leyó el Excmo. Sr. Don _____ Duque de Híjar, Caballero Gran Cruz de la Real orden española de Carlos III... en 16 de octubre de 1814. Pleca. En

Madrid, en la imprenta de Sancha.

1814

24 págs. = Port.—V. en b.—Texto, 3-24.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Trata de la institucion de la enseñanza de sordo-mudos en España recabando para nuestro compatriota Fr. Pedro Ponce de León la gloria de la invencion de los métodos para la educacion y enseñanza de aquellos desgraciados.

1766. **Simón**

Tratado de higiene aplicada á la educacion de la juventud; obra escrita en francés por el Dr. _____ y traducida al castellano por D. J. M. B., con un apéndice sobre las máximas más fundamentales de la educacion de los sexos. Adorno de imprenta.

París. En la imprenta de Casimir.

1828

Tomo I: xxiv + 234 págs. = Ant. — Nota referente á contraseñas de los ejemplares y pie de imprenta.—Port.—V. en b.—Prólogo, v-xxiv.—Texto, 1-234.

Tomo II: 2 hs. + 278 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 1-277.—V. en b.

Tomo III: 2 hs. + 274 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 1-221.—V. en b.—Apéndice, 223-267.—V. en b.—Índice, 269-273.—V. en b.

16.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

De los tres tomos de esta obra el de más interés pedagógico es el tercero.

Aunque el título induce á creer que la obra tratará solamente de educación física, conviene saber que trata también de educación intelectual, moral y social, y que no trata de la educación religiosa, respecto de la cual el autor guarda en toda la obra intencionada «neutralidad».

El apéndice de la obra contiene máximas generales de educación y máximas fundamentales sobre la educación de las hijas, que pueden ser consideradas como un resumen de las teorías pedagógicas del autor.

1767. **Simón, Jules**

Biblioteca Profesional de Educación. La Escuela. Obra escrita en francés por el exministro de Instrucción pública de Francia, Mr. Julio Simón y traducida al castellano por A. y A. Moya de la Torre, individuos de la Sociedad de profesores titulada Biblioteca Profesional de Educación. Adorno de imprenta.

Valencia. Imp. de Emilio Pascual.

1883

296 págs.—Port.—Pie de imprenta.—Advertencia de la décima edición, 3-4.—Texto, 5-294.—Índice, 295-296.

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

Débase esta obra á uno de los hombres políticos más importantes de Francia del siglo XIX. Escribióla el autor para preparar reformas radicales en la primera en-

señanza de su país, y el resultado correspondió al propósito, pues al poco tiempo de publicada la primera edición del libro las principales conclusiones de Mr. Simon llegaron á ser leyes de la República francesa ó estaban próximas á serlo.

La primera parte del libro trata de la «Legislación de la Instrucción primaria (francesa), 1793-1867; la segunda parte trata de «La educación de las niñas»; la tercera, de «La instrucción obligatoria», y la cuarta, de «La enseñanza libre»; y, aunque la obra está escrita para Francia, ofrece interés general y debe ser estudiada porque expone problemas y contiene juicios que son de todos los tiempos y de todos los países.

En la segunda parte presenta el autor, con originalidad de pensamiento y belleza de elocución los encantos de la vida doméstica y la saludable influencia educativa del hogar; en la tercera, defiende Mr. Simon la enseñanza obligatoria (aunque no la escuela obligatoria) confiando demasiado en esta cualidad de la instrucción, y en la cuarta sostiene la fecunda doctrina de la libertad de enseñanza aduciendo argumentos que son convincentes cuando no los desvirtúan las preocupaciones irreligiosas del autor.

1768. **Simonena Zabalegui, Antonio**

Discurso leído en la Universidad de Valladolid en la solemne inauguración del curso académico de 1905 á 1906 por el Doctor D. — Catedrático de la Facultad de Medicina. Adorno de imprenta.

Valladolid.—Tipografía y Casa editorial Cuesta.

Sin año [1905].

88 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-82.

4.º m.

Este discurso trata de la intensión uni-

versitaria, esto es, del trabajo intensivo dentro de la Universidad para alcanzar en ella el mayor rendimiento posible.

1769. **Sisay Aillaud**, Eugenio

Consideraciones generales sobre la instrucción pública, y especialmente respecto á la enseñanza agrícola, hortícola é industrial en España, por D. — Adorno de imprenta.

Madrid. Establecimiento tipográfico de Diego Pacheco.

1888

60 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—
Texto, 5-60.

4.º m.

Biblioteca Nacional.
Biblioteca de Ultramar.

Este folleto se lee con interés, y contiene varios pensamientos de hombres célebres respecto á la importancia de la educación pública.

1770. **Sisay de Andrade y Núñez**,
Juan

Proyecto relativo á la creación de un Museo Hortícola Central y de educación popular por D. — Miembro de la sociedad nacional de Horticultura de Francia.

Madrid. Establecimiento tipográfico de Diego Pacheco.

1888

30 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—
Texto, 5-29.—V. en b.

4.º m.

Biblioteca de Ultramar

No tiene otro fin este folleto que defender la creación de un Museo Hortícola Central, y en los razonamientos se parece mucho al folleto del Sr. Sisay Aillaud.

1771. **Sistema**

— de educación pública general conforme al espíritu de la constitución política de la Monarquía española presentada á las Cortes en 12 de noviembre de 1813, y premiado por la SOCIEDAD ECONÓMICA de Granada en sesión pública de 3 de Mayo de 1815, P. D. M. A. L. (Monograma del impresor) [2.ª edición?] (1).

Madrid, en la imprenta de Núñez.

1820

3 hs. + 66 págs. = Ant.—V. en b.—[Advertencia preliminar], 1 h.—H. en b. (2)—Introducción, 1-6.—Texto, 6-61.—Conclusión, 61-65.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de D. Emilio Cotarelo.

En las páginas primera y cuarta de las cubiertas se indica el contenido de este opúsculo de la manera siguiente:

TRÁTASE EN ESTE PRÓSPECTO (*sic*)
DE EDUCACION NACIONAL

De la utilidad de la educación, y el estado de ella en la nación. De los caracteres que ha de tener para ser buena. De las Escuelas de Parroquia. De lo que en ellas se ha de aprender. De los Maestros. De la Inspección de las Escuelas. De las nuevas Escuelas, de las costas. De las Escuelas de Partido. De la instrucción de las clases de estas Escuelas en la Religión. De las casas de Pensión. De las cosas necesarias para el uso de las Escuelas de Partido. De la inspección de estas Escuelas. De la dirección de estudios de Partido. De las Escuelas de Provincia. De las Escuelas de los oficios. De los conservatorios de artes y oficios. De los Huérfanos. De los Expósitos. Continúa la Instrucción pública en las Capitales de Provincia. De los Estudios de Medicina. De la instrucción de los deberes de la Religión y de la Patria en las

(1) El autor habla en la advertencia preliminar de otra edición publicada en 1813.

(2) El ejemplar visto tiene señales de faltarle la cuarta hoja de los principios que probablemente sería h. en b.

cabezas de Provincia. Del traje de los Jóvenes. De las casas de Pensión. De las cosas necesarias para el uso de las Escuelas de Provincia. De la instrucción práctica de los Pueblos. De la inspección de las Escuelas de Provincia. De la Dirección de los Estudios de Provincia. De las Sociedades económicas. De los Seminarios Conciliares. De las Universidades. Del Colegio Nacional. Del Instituto Nacional. Del primer Senado de Medicina. De la dirección General de Estudios. De la Educación de niñas. De las Escuelas de Parroquia. De lo que en ellas se ha de aprender. De las Escuelas de Partido. De las Casas Públicas de pensión. De las Escuelas de Provincia. Conclusión.

No tiene este opúsculo otro interés, á pesar de su índice copioso, que el de poder estudiar en él algunas ideas de educación y enseñanza en los comienzos del siglo XIX.

Este plan de estudios, en el cual se trata de la educación é instrucción de la mujer, tiene más forma de reglamento que de obra didáctica.

1772. **Sistema**

— inglés de instrucción ó colección completa de las invenciones y mejoras puestas en práctica en las escuelas reales de Inglaterra. Traducido del francés por D. Pedro Ferrer Casaus.

Madrid. En la Imprenta de la calle de la Greda.

1818

xxiv+138 págs.+2 hs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—[Dedicatoria], v-viii—[Prólogo del Obispo de Landa], ix-x.—Prólogo del traductor francés, xi-xviii.—Índice de las materias, xix-xxiv.—Texto, 1-133.—Explicación de las estampas, 134-136.—Modelo del registro de la escuela.—V. en b.—Estampas con la planta de una escuela, 2 hs.

8.º

Biblioteca Nacional.

Es una traducción de la obra de Lan-

cáster sobre enseñanza mutua, obra ya juzgada teórica y prácticamente por muchos pedagogos del siglo XIX.

1773. **Sobrino, Francisco**

Programa de sistemas y métodos de enseñanza y nociones de educación explicado brevemente y con arreglo á las lecciones de esta asignatura en la Escuela Normal de Santiago por el Profesor encargado y Director del Establecimiento D. —.

Santiago. Establecimiento tipográfico de Manuel.

1864

194 págs.

8.º

Biblioteca de la Escuela Normal de Toledo.

1774. **Solana, Ezequiel**

Trabajo manual educativo. Conferencia pedagógica dada con éste tema en 29 de Agosto de 1902 en la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid.

Madrid. *El Magisterio Español*.

1902

38 págs.—Port.—Es propiedad—[Dedicatoria].—Pensamiento de Consorti, en italiano.—Texto, 5-38.

8.º m.

1775. **Solana, Ezequiel**

Monografía Pedagógica. El trabajo manual en las escuelas primarias por D. — Maestro Normal y por oposición de una de las escuelas públicas de Madrid.

Madrid. Imprenta Moderna.

1902

204 + II págs.—Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad.—Proemio, v-vi.—Texto, 7-203.—V. en b.—Índice 1-II.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

El autor da pruebas en el citado folleto de tener noticia de las mejores fuentes de conocimientos sobre la materia y de haber aprovechado una visita que hizo á la Escuela de trabajos manuales de Ripatransone (Italia).

Los trabajos manuales que el Sr. Solana explica en el volumen descrito tienen carácter educativo y no profesional.

1776. **Solana**, Ezequiel

Monografía pedagógica. La enseñanza primaria en Italia, por D. _____ Maestro Normal y por oposición de una de las escuelas públicas de Madrid. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta Moderna.

1904

4 hs. + iv+ 188 págs. = Anuncio de obras del autor, 1 h.—Ant.—Pie de imprenta.—Port.—Es propiedad.—[Dedicatoria].—V. en b.—A guisa de prólogo.—Ricordo é fraterno saluto, II-IV.—Texto, 5-186.—Indice, 187-188.

8.º

Biblioteca Nacional

1777. **Solana**, Ezequiel

Monografía pedagógica. La enseñanza primaria en Bélgica, maestro normal y director de la escuela núm. 1 de Madrid. Adorno de imprenta.

S. I. [Madrid]. Imprenta Helénica á cargo de N. Millán.

S. a. [1908 ?]

184 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—Es propiedad y pie de imprenta.—A quien leyese, 5-6.—Texto, 7-179.—Indice, 178-183.—Libros publicados por D. Ezequiel Solana.

8.º m.

Expone el Sr. Solana en estos dos libros con claridad y precisión, lo más importante de la organización de la primera

enseñanza oficial en Italia y Bélgica. Ambas obras contienen muchos datos y observaciones de interés pedagógico.

1778. **Solana**, Ezequiel

Curso completo de primera enseñanza por D. _____ Maestro por oposición de las Escuelas municipales de Madrid, y don Victoriano de Azcarza, Profesor por oposición de la Escuela Normal Central de Maestros. Organización y Programas de un Curso graduado de primera enseñanza para las Escuelas y Colegios de España. Quinta tirada. Una peseta ejemplar.

Madrid. Imp. Helénica, á cargo de N. Millán.

1907

64 págs.—Port.—Advertencia.—Texto, 3-61.—Librería de El Magisterio Español, [62-64].

8.º m.

1779. **Solar**, Casimiro del

Memoria y proyecto sobre refundición de la Escuela de Ingenieros electricistas, para Ultramar en una Escuela Nacional de Telégrafos y de Ingenieros Electricistas. Grabado de imprenta.

Valladolid. Foto-Tipo-Litografía, Encuadernación y Fábrica de Libros rayados de Leonardo Miñón.

1890

22 págs.—Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 5-22.

4.º m.

Biblioteca de Ultramar.

1780. **Soriano Sánchez**, Manuel

Discurso inaugural leído en la solemne apertura del curso académico de 1906 á 1907 ante el claustro de la Universidad de Barcelona por el Doctor D. _____ Cate-

drático de la Facultad de Filosofía y Letras. Adorno de imprenta.

Barcelona. Tipografía La Académica, de Serra Hermanos y Rusell.

1906

24 págs.—Ant. — V. en b. — Port.—V. en b.—
Texto, 5-23.—V. en b.

4.º m.

Trata brevemente este discurso bajo el epígrafe de «Miscelánea académica» del método de enseñanza, de programas y libros de texto y de disciplina escolar.

1781. **Soto, Manuel J.**

Biblioteca de la *Revista de Instrucción Primaria* XIV.—¿Conviene á la Instrucción primaria la disminución de los años de estudio en las escuelas normales? por — Profesor del curso combinado de la Escuela de Aplicación anexa á la Normal de Preceptores de Santiago. Publicado en el núm. 10 del tomo XIX de la *Revista de Instrucción Primaria*.—Octubre de 1905. Adorno de imprenta.

Santiago de Chile. Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.

1905

20 págs. = Port. — Escudo de la imprenta.—
Texto, 3-19.—V. en b.

4.º m.

1782. **Soto de la Virgen de los Dolores, Calixto**

Manual de educación cristiana, ó Pedagogía teórico-práctica elemental: Obra útil á los profesores y profesoras de primera educación y padres de familia.— Contiene los mejores métodos de enseñanza pertenecientes á primera instrucción y a las clases de Latinidad por el

P. Calixto Soto de la Virgen de los Dolores Sacerdote de las Escuelas Pías de Castilla. Con las licencias necesarias. Adorno de imprenta.

Madrid. Imprenta de la Compañía de impresores y libreros á cargo de D. Agustín Avrial.

1870

x + 372 + 1 h.—Port.—Un texto en castellano y latín de S. Math., c. 5, v. 19 y Es propiedad.—[Dedicatoria], III-VI.—Prólogo, VII-X.—Consideraciones preliminares, 1-13.—Texto, 14-360.—Índice de las materias, 361-371.—Licencia del Vicario eclesiástico, Anuncios, Devocionarios ó ejercicios piadosos, y Tesoro de indulgencias, 1 h.

8.º

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

El libro descrito, no obstante su volumen pequeño, es obra notable de la Pedagogía española. Apenas se leen unas páginas se echan de ver la sólida cultura del autor en las ciencias que estudian al hombre y las condiciones literarias de la exposición, que revelan los conocimientos del autor en las lenguas madres del idioma nacional.

Nótase también, en seguida, que el P. Soto conocía todas las obras pedagógicas más importantes de su tiempo y que esta suma de instrucción estaba avalorada y realzada por la práctica, larga é inteligente del autor y por su espíritu de caridad llevado á la educación y enseñanza de la juventud.

Adviértase, por último, en la obra del P. Soto gran aprovechamiento de *Las doce virtudes de un maestro*, del Hermano Agathón y del *Criterio*, de Balmes.

Todo el contenido del libro responde á los antecedentes apuntados, pero son dignos de especial mención la dedicatoria á la juventud calasancia, el prólogo, el capítulo XIX dedicado á los premios y cas-

tigos (1) y el XXI que trata del «Método para la enseñanza de la lengua latina».

1783. **Spencer, Herbert**

Biblioteca Científico-literaria. De la educación intelectual, moral y física por ——— Vertida al castellano en vista de la última edición inglesa con notas y observaciones por Siro García del Mazo, Jefe de Trabajos estadísticos de esta provincia y redactor de la *Revista de Tribunales*. Sevilla. Imprenta de R. Baldaraque.

S. a. [1879] (2)

354 págs. = Ant.—V. en b.—Port.—V. en b.—Texto, 6-352.—Índice, 353.—V. en b.

1784. **Spencer, Herbert**

De la educación intelectual, moral y física. Traducida directamente del inglés con autorización del autor por R. F. S., con un prólogo de Francisco de Asís Pacheco, Pleca.

Madrid. Imprenta de Manuel G. Hernández.

1880

xL + 244 págs. + 1 h. = Ant. — V. en b. — Port. — Prólogo, v-xxxvi. — Al lector, xxxvii-xxxix.—V. en b.—Texto, 1-243.—V. en b.—Índice, 1 h.

1785. **Spencer, Herbert**

De la educación intelectual, moral y física por ——— Vertida al castellano con notas y observaciones por Siro García del Mazo.

Segunda edición corregida y aumentada en vista de la inglesa de 1883.

(1) El P. Soto considera en este capítulo los premios y castigos como medios secundarios de disciplina y educación.

(2) La fecha se halla en el tejuelo de la cubierta.

Madrid. Imprenta de la Viuda de J. M. Pérez.

1884

320 págs.=Libros que se hallan de venta en la Librería de Victoriano Suárez.—Port.—Es propiedad.—Texto, 5-316.—Índice, 317 y 318.—Librería de V. Suárez, 319 y 320.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

1786. **Spencer, Herbert**

Educación intelectual, moral y física. Traducción de Narciso Sevillano. Escudo del editor.

Valencia. Imprenta de la Casa Editorial F. Sempere y Comp.^a

S. a. [1900?]

250 págs. + 1 h. = Ant. — Obras del mismo autor.—Port.—Pie de imprenta.—Texto, 5-249.—V. en b.—Índice, 1 h.

8.º m.

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La cubierta de esta edición lleva un retrato del autor.

1787. **Spencer, Herbert**

La educación intelectual, moral y física por Herberto Spencer. Edición americana vertida directamente del inglés al español de acuerdo con el original preparado por el autor mismo. Quinta edición.

Nueva York. D. Appleton y Compañía.

1901

1 h. + 272 págs. = Port.—Nota de propiedad de los editores, en inglés y castellano. — Sobre la presente edición americana..., 1-7. — Prólogo del autor.—Texto, 9-246.—Índice de materias por capítulos, 247-271.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Normal Central de Maestros.

1788. **Spencer, Herbert**

La educación intelectual, moral y física, por Herberto Spencer. Edición ame-

ricana vertida directamente de inglés al español de acuerdo con el original preparado por el autor mismo. Sexta edición. Escudo del editor.

New York. S. i. [D. Appleton?]

1908

2 h. + 272 págs. = Port.—Notas de propiedad de los editores en inglés y en castellano.—Sobre la presente edición americana... 1-7.—Prólogo del autor.—Texto, 9-246.—Índice de materias por capítulos, 247-271.—V. en b.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Superior del Magisterio.

Como puede observarse por las dos últimas notas descriptivas, las ediciones de la casa Appleton de la obra de Spencer sólo varían en el número de orden de ellas y en el año de impresión que puede verse en la segunda hoja de los volúmenes.

El Dr. Berra en sus *Apuntes para un curso de Pedagogía* (véase la pág. 702) da noticia de otra edición castellana, que no describe, de esta obra de Spencer, hecha por la *Enciclopedia de educación* de Montevideo.

La primera edición inglesa de la obra reseñada se publicó en Londres el año 1861 (1).

Esta obra de Spencer consta de cuatro artículos, de cuyo contenido y más importantes principios da cabal idea el índice de la última edición reseñada, dice así:

CAPITULO I

¿QUÉ CONOCIMIENTOS SON LOS MÁS VALIOSOS?

La idea del adorno personal precede, á los de utilidad y comodidad.

Preferencia de los adornos á lo útil y conveniente, tanto en lo físico como en lo intelectual.

(1) *Education intellectual, moral and physical*. London, G. Monwaring, 1861, 8.º

Estudios preferidos en las escuelas griegas.

Escasa aplicación y poca utilidad que los jóvenes alcanzan de los conocimientos del griego y del latín.

Motivo que impele á los padres á dar á sus hijos una educación clásica.

En la educación de la mujer predomina la idea de ostentación á la de utilidad.

Pretexto en que se fundan para enseñar á las mujeres las lenguas extranjeras.

Estudios de utilidad directa á que se dedican hoy los jóvenes.

Razones por las que tanto en lo físico como en lo moral se sobrepone el adorno á lo útil.

Falta de consideración sobre los conocimientos más provechosos.

Idea que tenemos para ejercer predominio sobre los demás.

Rudeza y mal desarrollo de nuestra educación actual.

La preocupación y gusto de los padres, como guía para los estudios de sus hijos.

Negligencia con que se trata la elección de los estudios de los niños.

Importancia en determinar el valor relativo de los conocimientos que deben adquirirse.

Falta de proporción entre el trabajo y tiempo que cuestan algunos conocimientos y la poca utilidad que proporcionan.

Necesidad de pensar el mejor empleo de nuestro tiempo, como consecuencia de la corta duración de la vida.

Manera de formar un buen plan de estudios.

Manera de aprender á vivir, como cuestión esencial en la vida.

Modo de hacer un juicio racional de un plan de enseñanza.

Deber de no adoptar como moda la educación de los niños.

Deber de los padres en estimar el valor de los conocimientos que sus hijos han de adquirir.

Clasificación de las actividades humanas.

Necesidad de la propia conservación directa.

Conservación indirecta ó manera de adquirir los medios necesarios para vivir.

Primacía de la propia conservación á la de la familia.

Los deberes de padre, son antes que los de ciudadano.

El bien estar de la sociedad, está fundado en el bien estar de la familia.

La tendencia á ser buen ciudadano, debe predominar á las ideas del adorno y el gusto.

Orden de subordinación natural que debemos seguir para la educación.

Ventaja de la buena coordinación de los conocimientos que debemos adquirir.

Condiciones esenciales para graduar un buen plan de educación.

Ideal de la educación.

Conocimientos de valor intrínseco, casi intrínseco y convencional.

La historia como se estudia en nuestros colegios.

Valores de las adquisiciones intelectuales.

Ideas generales que deben tenerse en cuenta para discutir un plan de estudios.

Conocimientos de la propia conservación.

Conocimientos de las leyes fisiológicas, como parte de la educación que prepara á la propia conservación directa.

Previsión de la naturaleza en advertirnos del mal por medio de las sensaciones físicas.

La desobediencia á las advertencias físicas de la naturaleza como causa de muchos males de los hombres.

Necesidad del conocimiento de los principios fundamentales de la fisiología.

Excesos físicos como causa de mala salud.

Daños permanentes que son siempre producidos por las enfermedades.

Importancia de los conocimientos que nos enseñan á evitar la pérdida de salud.

Sacrificio del bien futuro por la satisfacción inmediata.

La enseñanza de los preceptos higiénicos como predecesora de una vida más racional.

El estudio de la fisiología como parte esencial de la educación.

Resultados de una mala apreciación sobre la utilidad de los conocimientos.

Los conocimientos que nos ayudan á conservarnos nos facilitan la manera de ganar nuestra subsistencia.

Lectura, escritura y aritmética, como únicos conocimientos útiles que se enseñan en nuestra educación.

Acertada aplicación de los medios adaptados á las cosas, como fundamento del buen éxito de las empresas.

La ciencia como solo agente que hace posible sobrellevar bien la vida civilizada.

Importancia del estudio de las matemáticas.

Valor y uso de las máquinas.

Exito ó fracaso de las empresas, como consecuencia de la buena ó mala aplicación de la mecánica.

Conocimientos útiles que nos proporciona el estudio de la física.

Aplicaciones útiles de la química en casi todas las actividades del hombre.

La biología como influyente en la propia conservación indirecta.

Utilidad de los conocimientos biológicos.

Verdades biológicas establecidas como principios empíricos por los agricultores.

Importancia de los conocimientos de biología para los agricultores.

La Sociología ó ciencia social como de gran utilidad para el buen éxito de nuestras empresas.

Ciencias necesarias para obtener un resultado feliz en la conservación propia indirecta, ó sea en ganarse bien la vida.

Utilidad de los conocimientos científicos.

Pérdidas ocasionadas por la ignorancia de los principios científicos.

El estudio de la ciencia tan necesario en la vida, es lo que más se desatiende en nuestros colegios.

Consecuencias que tendría el abandono del estudio de la ciencia.

Parecer que formarían de nosotros en las edades futuras, si nos juzgaran por los programas de la enseñanza actual.

Defectos de nuestra educación en lo que toca á la conservación de la raza.



Lamentable estado de nuestros sistemas de enseñanza con respecto á los deberes futuros de los niños.

Destino á que condenamos las nuevas generaciones.

Males que en los niños y en la humanidad, causa la ignorancia de los padres.

Inconveniencia de los vestidos ligeros para los niños en tiempo frío.

Alimentación deficiente y falta de ejercicio de los niños.

Daños que resultan de la defectuosa educación moral de las jóvenes.

Resultados de la ignorancia de las mujeres jóvenes en la educación de sus hijos.

Imposición de los caprichos de las madres á sus hijos.

Mala dirección de la cultura intelectual.

Ignorancia que tienen de la psicología los padres y maestros.

Error en enseñar á los niños aquello que no comprenden.

Principio de una enseñanza formal antes que estén desarrolladas las facultades intelectuales del niño.

Error en la elección de la gramática y la geografía política, como principio de enseñanza de los niños.

Resultado del sistema de educación intelectual en uso.

Defectuosa enseñanza de los niños, en lo físico lo moral y lo intelectual.

Preparación que es necesaria para llevar á cabo la educación de los niños.

Necesidad que tenemos de estudiar las leyes de la vida.

Deber que los padres y madres de familia tienen, en adquirir conocimientos generales de fisiología y psicología.

Leyes á que obedece el desarrollo intelectual y físico de los niños.

Conocimientos de historia que son necesarios á un buen ciudadano.

Defectos de los textos de historia que se estudian actualmente.

Escasa utilidad en conocer las fechas y demás detalles de las batallas que dieron los antiguos.

Escaso valor de las aficiones particulares de los hombres.

El valor de los hechos de la historia, depende en que nos enseñen algo de utilidad práctica para la vida.

Principio de los historiadores modernos á enseñarnos el progreso natural de la humanidad.

Condiciones que debe tener un buen texto de historia, para que sea útil.

Para interpretar los fenómenos sociales, es necesario tener conocimientos de biología y fisiología.

Las acciones de los hombres dependen de las leyes de la naturaleza.

Carencia general de conocimientos para sacar algún provecho de lo que nos enseña la historia.

Placeres y distracciones.

Ventajas de la cultura estética.

Sin la pintura, la escultura, la música y la poesía, la vida perdería la mitad de sus encantos.

El perfeccionamiento de la educación y el saber dominar las fuerzas de la naturaleza, hará que las bellas artes ocupen la mente de todos los hombres.

Aunque la cultura estética conduce á la felicidad debe posponerse á la cultura que tiene más relación con los deberes de la vida.

Ejemplo práctico sobre el lugar que debe ocupar la educación estética.

Vicios de nuestros sistemas de educación.

Error en estudiar lenguas modernas posponiendo estudios más esenciales á la vida.

El estudio de las bellas artes que ocupan los momentos de descanso en la vida, deben ocupar el mismo lugar durante la educación.

Todo arte superior tiene su fundamento en la ciencia.

Para el conocimiento de la escultura, se necesita tener nociones sobre la forma, situación y movimientos de los huesos y de los músculos del cuerpo, así como también de la mecánica.

Defecto de la famosa estatua de Discóbulo.

Necesidad de los conocimientos científicos para practicar la pintura.

Ejemplos prácticos mencionando los cuadros de T. Lewis y de Rosetti.

Origen de la música.

Auxilio científico que requiere la música.

Fundamento de la poesía.

Condiciones á que debe responder una buena poesía.

Conocimientos imprescindibles que debe tener un artista para producir obras perfectas.

El éxito de las obras artísticas depende en la manera en que el artista consigue afectar los sentimientos de los que las vean ó oigan.

Máximas que deben guiar á todo artista para regular su práctica.

Los artistas nacen, no se hacen; pero sólo con el auxilio de la ciencia consiguen grandes resultados.

Razón por la que las personas ilustradas gozan más que las que no lo son al leer un buen poema ó ver ú oír una obra artística.

Poesía y arte que la ciencia encierra en sí misma.

La vida de Goethe prueba que la ciencia y la poesía pueden coexistir en un hombre.

Error que se tiene al creer que el hombre que estudia la naturaleza es quien menos culto le rinde.

El que no ha estudiado geología, no puede soñar la poesía que rodea los lugares á donde se encuentra.

Juicio del valor relativo de las diferentes clases de conocimientos.

La adquisición de conocimientos de hechos útiles, supone el ejercicio mental apropiado para fortalecer las facultades.

Desarrollo de las facultades por medio de las funciones que les corresponde ejercer.

Supuesta ventaja del estudio de idiomas.

Materia suficiente que tienen las ciencias para poder ejercitar la memoria.

Esfuerzo de memoria que requieren las ciencias orgánicas para conocer los nombres.

Conveniencia de los estudios científicos para ejercitar la memoria.

Cultivo del juicio por el estudio de las ciencias.

Ignorancia de la sociedad con respecto á cultivo del juicio.

Costumbre que requiere un buen juicio.

El estudio de las ciencias como medio de disciplina moral.

Desventaja de la enseñanza dogmática.

Independencia del juicio propio con la enseñanza científica.

Tyndall, sobre la investigación inductiva.

Cultura religiosa que se consigue con la enseñanza científica.

Huxley, "La verdadera ciencia y la verdadera religión, son hermanas gemelas".

La ciencia no es irreligiosa; pero es irreligioso el abandonarla.

Culto tácito que se observa hacia la naturaleza con el estudio de la ciencia.

La ciencia es religiosa por el respeto que guarda á las leyes que rigen todas las cosas.

Recompensas y castigos que el sabio reconoce en la constitución ordenada de las cosas.

Aspecto religioso de la ciencia.

La ciencia nos guía hasta hacernos conocer los límites que no podemos cruzar, respecto á las causas primitivas de las cosas.

Sólo el sabio reconoce la gran superioridad que sobre el concepto humano, tiene el Poder Universal.

Conocer las cosas es mejor que saber el significado de las palabras.

Los conocimientos más valiosos son los científicos.

El conocimiento de más valor intrínseco, es el mejor.

Como las verdades de la ciencia son eternas, tienen y tendrán siempre valor y regularán la conducta humana.

En nuestros días, los conocimientos más valiosos, están excluidos de la educación.

A la ciencia debemos nuestra emancipación de las supersticiones y de la idolatría.

En el mundo, la ciencia ocupa el lugar de la cenicienta de la fábula oriental.

CAPITULO II

EDUCACIÓN INTELECTUAL

Relación entre los sistemas de educación sucesivos y los estados sociales con que han coexistido.

Educación dogmática de los tiempos en que existía la máxima de *creed y no preguntéis*.

Severa disciplina académica de los tiempos del despotismo.

El aumento de libertad política, ha aumentado la libertad de educación.

Nueva fase de la educación en nuestros días.

Epoca en la que se favorecía la idea de que el padre ó el maestro formaran á su gusto la inteligencia de los niños.

La detención de la evolución natural de la mente, es siempre perjudicial.

Relación entre el antiguo sistema de educación y el estado social de aquel tiempo.

Paralelo entre los cambios de educación y los estados heterogéneos á que han conducido la opinión.

Ventaja que la multiplicidad de sistemas de educación, proporciona para hallar uno bueno y racional.

Cuando se descarta un error, durante algún tiempo, predomina otro contrario al error mismo.

El alma y el cuerpo á la vez, deben ser objeto de la mayor solicitud.

El primer requisito de la vida, es ser un *buen animal*.

Desuso en que cae el sistema antiguo de enseñar de memoria.

Informe sobre la escuela Normal de Batterssea.

Decadencia del sistema de enseñar por reglas.

Para que un conocimiento verdadero tenga utilidad permanente, es menester conquistarlo.

Diferencia entre una inteligencia educada por reglas y otra por principios.

Aplazamiento de algunos estudios como consecuencia de la enseñanza por principios.

La gramática no es un punto de partida sino un medio de perfeccionamiento.

Importancia del sistema de cultura de las facultades de observación.

Bacon "La Física es la madre de todas las ciencias".

El mayor acierto en todo, depende en la observación más detenida de las cosas.

Al caer en desuso el método de enseñar las verdades en abstracto, se levanta el de enseñarlas en concreto.

Uso de los sólidos regulares, para la enseñanza de la geometría y geografía.

Deseo creciente de adquirir los conocimientos de la manera más agradable.

Cuando el espíritu rechaza la adquisición de ciertos conocimientos, es porque no está preparado á recibirlos.

La enseñanza debe estar de acuerdo con los deseos y gustos de los niños.

El carácter de los cambios de la educación, es conformar á ésta á los procedimientos de la naturaleza.

Camino trazado por Pestalozzi para la educación.

La razón de ser de las cosas la encontramos en ellas mismas.

Orden de la evolución de las facultades.

La materia y el método deben corresponder con la educación mental.

Error de los métodos antiguos.

Necesidad de buscar una guía para la enseñanza.

El organismo más complejo necesita más tiempo y cuidado para su desarrollo, que el simple.

Aplicación de las leyes físicas lo mismo á la inteligencia que al cuerpo.

Para que los niños puedan aprender, debemos prepararles bien los conocimientos.

Defectos prácticos del sistema de enseñanza de Pestalozzi.

El resultado de un método, depende del acierto en su aplicación.

El mal obrero, no puede trabajar bien aunque use las mejores herramientas.

Dotes que requieren los profesores para la aplicación de un sistema de enseñanza completo.

Desacuerdo en juzgar el sistema de Pestalozzi por lo concreto en lugar de hacerlo por lo abstracto.

Verdad del sistema Pestalozziano.

Defecto incurrido por Krüsi, Tobler, Buss, Niederer y Smith, al coordinar las verdades lógicas tomadas como base por Pestalozzi.

Defectos del "Manual de la Madre" por Pestalozzi.

Daños que pueden causar la adopción de los métodos particulares de Pestalozzi en la enseñanza.

Necesidad de conocer el desarrollo intelectual para poder hacer un buen uso de los métodos de enseñanza.

La teoría Pestalozziana no ha llegado todavía á efectuar su realización.

Con la ayuda de buenos principios que guíen el método de Pestalozzi, puede llegar á un grado de perfección algo satisfactorio.

En la educación, debemos proceder de lo simple á lo compuesto.

Las lecciones deben partir de lo concreto para pasar á lo abstracto.

Defectos de la generalización de las ideas en la enseñanza.

Equivocación en que los maestros incurren en los principios de enseñanza.

La ciencia debe producirse en el individuo como se ha producido en la especie humana.

Acierto de la doctrina anunciada por Comte.

Si ha habido un orden que ha guiado en la adquisición de conocimientos á la humanidad, el niño debe estar predispuesto á adquirirlos del mismo modo.

La enseñanza debe ser en pequeño la repetición de la historia de la civilización.

En todos los ramos de la instrucción, debe preceder lo empírico á lo racional.

La ciencia es el conocimiento organizado y para organizarlo es menester que exista.

El desarrollo espontáneo de la inteligencia, debe ser favorecido por la enseñanza.

Al niño debe de *decirsele* poco y hacerle *discurrir* mucho.

El niño adquiere por sí sólo los conocimientos de los objetos que le rodean.

La necesidad de explicaciones que hace-

mos á los niños, resulta de nuestra torpe manera de enseñar.

Al imponer nuestra voluntad en los estudios de los niños, les hacemos crear repugnancia á los libros.

Los niños no son más que recipientes pasivos de nuestros conocimientos.

El instinto pide que la instrucción debe causar placer.

El método de enseñanza que no hace nacer el interés de los niños debe ser desechado.

La repugnancia que los niños presentan hacia el estudio, depende en el mal método de enseñanza.

La indolencia, dice Tellemberg, es contraria á la disposición natural de los niños.

El estudio de facultades superiores, no debe comenzarse sino hasta que el placer que producen equilibre el desagrado que proporcionan.

Para enseñar debemos de buscar el método que interese y deleite.

La educación debe comenzar en la cuna, dice Pestalozzi.

Espontaneidad de las facultades en los niños.

El texto del deletreo, debe tener todos los sonidos del idioma y enseñarse en la más tierna edad.

Temprana cultura de los sonidos.

El conocimiento de la luz, precede al de la forma.

Los sonidos articulados se conocen después de conocer los no articulados.

De acuerdo con la progresión necesaria de lo simple á lo compuesto, es como debemos presentar los objetos á los niños.

Instintos infantiles.

Importancia de lo que queda por hacer en la educación infantil.

El carácter y la salud del niño, se benefician por la satisfacción que le produce el experimentar las impresiones que ansía.

Sistema de *las lecciones de cosas*.

El sistema de *lecciones de cosas* hoy en uso es contrario á la marcha de la naturaleza.

El método de enseñanza debe ser el mismo durante toda la vida.

Observaciones que debe hacerse en la vida de las criaturas.

Simpatía, es lo primero que el niño desea.

Los sistemas de enseñanza, deben estar en conformidad con los instintos intelectuales.

Debemos inducir al niño á que nos explique lo que piense.

Debemos empezar la educación del niño, por hacerle notar las propiedades más simples de los objetos.

Si el niño no comprende una pregunta, trátase de hacerle discurrir por sí sólo para que se acostumbre.

Regocijo del niño cuando obtiene un triunfo intelectual.

El objeto de las lecciones á la niñez es infundir el hábito de una observación profunda.

Decirle al niño una cosa y mostrarle otra, es hacerle recipiente de conocimientos ajenos.

Manera de dirigir las lecciones de cosas.

Placer con que los niños se asocian á los trabajos botánicos en los campos.

Doctrina de Bacón, "Debemos ser servidores é intérpretes de la naturaleza".

Manera de seguir enseñando, cuando el niño está familiarizado con las propiedades simples de los objetos.

Defensa del sistema de enseñanza por las lecciones de cosas.

La misión del hombre, es más elevada que la de ser un simple *ganapán*.

Error de la idea de "Dejemos el mundo como lo encontramos".

Al familiarizar al niño con los objetos que ve, se le proporciona materia prima que utilizará más tarde.

El dibujo como un elemento importante para la enseñanza y cultura mental.

Esfuerzo que hacen los niños para representar los objetos por medio del dibujo.

Poco acierto de los maestros en no haber adoptado el dibujo como principio de enseñanza.

El colorido como elemento de satisfacción para representar los objetos.

El medio de cultura que la naturaleza presenta para el dibujo es el mejor.

En el dibujo que hacen los niños, no importa la calidad sino el desarrollo que al hacerlo adquieren.

Manera de proporcionar á los niños, conocimientos útiles mientras aprenden á dibujar.

Mala práctica que se tiene en hacer que los niños que copien los dibujos.

"*Del Dibujo al contorno copiando de estampas*" obra de dibujo por el escultor J. Bell.

Manera errónea de enseñar el dibujo.

La enseñanza del dibujo, debe estar de acuerdo con los esfuerzos naturales del niño.

Aparato simple con el cual el niño puede ver é imitar fácilmente las tres dimensiones de perspectiva de los objetos.

Método fácil para hacer comprender al niño las dimensiones que representan las líneas en perspectiva.

Demostración que puede hacerse al niño sobre todos los hechos de la perspectiva.

Ventajas que se obtienen con enseñar á los niños el dibujo por el método indicado.

Método de Wyse para enseñar las nociones de geometría.

El estudio de las figuras sólidas precede al de los planos.

Comprobación de la exactitud de las figuras hechas á ojo.

Ventaja en dejar que el niño use su propio discernimiento para construir.

Propensión de los niños para cortar figuras, formar y construir, etc.

Construcción de tetraedros de cartón como estudio útil y agradable á los niños.

Manera de conducir á los niños en el estudio de la geometría.

Afición despertada en un colegio de niñas para el estudio de la geometría por el método indicado.

La geometría que tan árida es para los niños, puede hacerse muy agradable.

Las aplicaciones concretas del estudio de la geometría empírica, son muy ventajosas para resoluciones de problemas más complicados.

El estudio práctico de la geometría empí-

rica racional, sirve al niño para facilitar la resolución y demostración de los teoremas que le siguen.

El método de educación propuesto es la repetición en pequeño de la marcha de la civilización.

Tanto en la infancia como en la edad madura, la instrucción debe ser espontánea y propia.

Ventajas de hacer de la educación un procedimiento de evolución espontáneo.

Necesidad de la organización de los conocimientos que el niño adquiere, de una manera normal.

Cuando se adquiere un conocimiento, se transforma en facultad.

Poca durabilidad de los conocimientos aprendidos de memoria.

Otras ventajas de la cultura moral.

Telleberg, Maun y Marcel, sobre la actividad independiente de los niños.

El sistema de enseñanza debe ser agradable á los niños.

La felicidad juvenil debe ser objeto de toda nuestra solicitud.

Las cosas que se aprenden con interés se recuerdan por más tiempo.

Consideración del placer á la molestia de las lecciones diarias.

Efecto que produce en la salud y el ánimo el gusto ó disgusto con que se estudia.

Odio que hacia los maestros exigentes se despierta en los niños.

Eficacia benéfica que ejerce en el niño la tutela de un maestro considerado como amigo.

Juicio de Pillans sobre la enseñanza.

Razón final para procurar la enseñanza espontánea.

Los hombres cuya educación se ha hecho por amenazas y castigos nunca tienen afición al estudio.

CAPITULO III

EDUCACIÓN MORAL

El defecto más capital de nuestra educación es el que menos se trata de corregir.

La enseñanza clásica debe ser sustituida

por un plan en que tomen parte las lenguas vivas y aumentar la enseñanza científica.

Error en creer que la crianza de los niños no necesita preparación.

De todas las funciones que los jóvenes tienen que desempeñar en la vida, las más difíciles son las de ser padres de familia.

La educación física, intelectual y moral de los niños es el más importante de los conocimientos.

Sin la conveniente preparación para el gobierno de los niños y particularmente el moral, la educación es mala.

Opinión de Richter sobre el gobierno de la familia.

Las instituciones políticas y los sistemas de educación, no se hacen sino que se desarrollan.

Efecto de la educación sobre los instintos de los niños.

El entusiasmo en las ideas, es una fuerza muy útil y casi indispensable.

Tanto en el gobierno de la familia como en el de la nación, es un error creer que todos los vicios están de parte de los subordinados.

En las teorías de educación y en la censura de los sistemas de crianza, no se cree á los padres culpables de ninguna falta moral.

Cuando los padres son injustos no puede esperarse nada bueno de la educación que dan á sus hijos.

El origen de la mala educación moral, se halla en las faltas de los padres combinadas con las de los hijos.

La transmisión hereditaria es un hecho establecido y es causa de muchos defectos en la educación.

El objeto de la educación, es preparar al niño para las funciones que ha de desempeñar en la vida.

El gobierno de la nación como el de la familia, lo determinan el carácter general de los individuos.

Disculpa del mal tratamiento que los niños reciben en las escuelas (Nota).

La reforma de la educación, debe avanzar á la par con las demás reformas sociales.

Necesidad de averiguar cuál es el sistema más justo de educación.

El espíritu conservador de la humanidad, limita de una manera adecuada la marcha social.

Las impresiones dolorosas que el niño recibe al tocar los objetos le hacen conocer las leyes de su constitución.

La naturaleza, nos sirve de guía para la disciplina moral que debemos practicar.

La conducta es buena ó mala, según las teorías de moral.

El bien ó el mal, se considera según que produzca placer ó dolor al que lo ejecuta ó á los demás.

Los llamados castigos, son impedimentos beneficiosos contra los actos contrarios al bien estar del cuerpo.

Las sensaciones dolorosas, guardan proporción al grado con que se falta á las leyes naturales.

Las reacciones que siguen á los errores del niño, son constantes, directas, seguras é ineludibles.

Las mismas consecuencias físicas se obtienen en la niñez, que en la vida adulta.

Si el joven al entrar en la vida malgasta el tiempo, pronto recibe el castigo natural.

El hombre que no es puntual á sus compromisos, sufre las consecuencias de sus faltas.

El refrán de "El gato escaldado del agua fría huye," nos enseña la relación entre la disciplina social y la de la naturaleza.

La experiencia como medio poderoso para efectuar el cambio de conducta.

Las penas que sufrimos por las reacciones naturales, no pueden ser sustituidas por otras.

Los métodos inventados por los hombres para la corrección producen peores resultados cuando más se apartan de la disciplina de origen divino.

El método de educación que es eficaz en el principio y fin de la vida, debe de serlo en el intermedio.

El castigo que los padres imponen á los niños, puede en parte admitirse, como con-

secuencia natural de las faltas cometidas por éstos cuando son incorregibles.

Los niños, deberán ser gobernados de acuerdo con el grado de cultura de la sociedad de que hayan de formar parte.

En épocas de transmisión rápida, puede suceder, que los métodos de educación no estén de acuerdo con los tiempos.

En general los castigos que dan los padres cuando quieren representar á la naturaleza, no son instructivos ni saludables.

Casi siempre el trabajo de arreglar lo que los niños desarreglan en las casas, lo hace el que no debe.

Al niño debe hacerse sentir la reacción consiguiente á su desobediencia.

Cuando el niño deja abandonados sus juguetes, lo mejor que puede hacerse es no volvérselos á dar.

Ejemplo práctico sobre una niña que nunca estaba arreglada á tiempo.

En el mundo el llegar tarde, implica la pérdida de alguna ventaja.

La privación de un objeto que se ha perdido ó se ha roto, implica el cuidado que debe tenerse con las cosas.

Distinción entre las penas naturales que son las eficaces y las artificiales que los padres emplean.

Cuando se comprenden racionalmente las ventajas, se conduce uno mejor que cuando las cree por autoridad ajena.

El niño educado por medios artificiales, cuando sale de la tutela de los padres y maestros se ve obligado á aprender por experiencia los golpes rudos que le da la naturaleza.

Otras ventajas de la disciplina natural.

Los padres y los hijos tienen, menos ocasión de alterarse y crear malos recuerdos cuando se usa la disciplina natural.

Con una disciplina artificial, se hacen gastos por consecuencias que debiera sufrir el delincuente.

Desastroso del sistema de disciplina artificial, si hubiera de adoptarse desde un principio.

En la conducta de los padres, éstos se to-

man para ellos el castigo natural y á los niños les hacen sufrir artificialmente.

Siguiendo los padres el sistema de disciplina natural, las relaciones entre ellos y sus hijos serán más amistosas.

Con la disciplina natural, se evita la aversión que tienen las personas á recordar cosas que les han disgustado.

Los padres deben evitar cualquier motivo de antagonismo y resentimiento directo con los hijos.

Resultados benéficos de la cultura moral por la experiencia de las reacciones normales.

Proceder de los padres para con los hijos en casos en que la falta es grave.

Un ejemplo práctico sobre disciplina moral.

Otro ejemplo práctico sobre disciplina moral.

Modo de estrechar las relaciones amistosas entre padres é hijos.

Los hijos suelen considerar á los padres como *enemigos amistosos*.

Las madres creen que es lo suficiente el decir á sus hijos que ellas son sus mejores amigas.

Los padres dicen á los niños que todo lo hacen por su felicidad; pero con frecuencia les hacen sufrir.

Los padres no deben convertirse en instrumento de castigo y sí ser amigos afectuosos de sus hijos.

Conducta que deben seguir los padres, con acciones en que los hijos pueden sufrir un pequeño daño.

Conducta de los padres, cuando de las acciones de sus hijos, puede resultarles un daño grave.

Relaciones de simpatía que produce la disciplina moral entre padres é hijos.

Contestación á ¿Cómo deberá procederse en casos graves?

Hechos que producen las malas acciones de los niños.

La tibieza de afectos familiares, suele dar lugar á transgresiones de mal género.

Castigo natural que debe imponerse en caso de hurto.

Quando una persona ofende á otra, el pesar que sufre está en relación con la simpatía que la unen con la persona ofendida.

La ofensa hecha á un enemigo, causa más bien una satisfacción secreta, que no un pesar.

Las sospechas que tenga de nosotros un extraño, las sentimos menos que si las tiene una persona amiga.

Quando existe verdadera amistad entre padres é hijos, el enojo de los padres no sólo es más eficaz sino muy saludable.

El salvajismo engendra salvajismo y la dulzura dulzura.

Locke, sobre los castigos corporales.

La suavidad de la disciplina, como medio eficaz para educar á los niños.

Todo hombre durante su niñez, pasa por las fases del carácter de la raza bárbara de que desciende.

Según las facciones del niño se parecen á las del salvaje, así se parecen sus instintos.

Los niños son inocentes con respecto al conocimiento del mal; pero no con respecto á los malos impulsos.

No debe esperarse mucho de la condición moral de los niños, ni tampoco debe tratarse de mejorarla con urgencia.

Muchos de los niños que fueron considerados como modelos de bondad, al llegar á adultos sufren cambios desastrosos.

La moralidad y la inteligencia bien organizada, sólo se alcanzan con un desarrollo lento y progresivo.

La forma liberal del gobierno paterno, es el sistema que recomendamos.

El método de educación moral seguido por los padres, es en general el descargar su cólera como primero les ocurre.

Considerando la pena que debe imponerse al que ha faltado, las madres tienen tiempo para aplacar su cólera y obrar con justicia.

Las penas que la naturaleza ha establecido, no deben ser sustituidas por el desagrado de los padres ni por penas artificiales.

El castigo de orden secundario, no debe anteponerse al principal.

Deben evitarse los extremos en la imposición de los castigos.

No deben mandarse, sino cuando todos los demás medios sean inaplicables.

Richter, sobre el abuso de los mandatos y sobre el mejor sistema político de gobernar.

Manera de ordenar que tienen muchos padres.

El padre de buenos sentimientos, no se goza en aplicar medios coercitivos.

Cuando sea necesario mandar, hágase con decisión y para ser obedecido.

Las penas impuestas, deben ser inevitables.

La madre que amenaza y no ejecuta, y castiga sin atender á la falta, prepara sin sabores para ella y para sus hijos.

Es preferible un sistema bárbaro de educación aplicado con constancia, que no uno civilizado é indeciso.

El objeto de la educación, es formar un ser que se sepa gobernar á sí mismo.

Cuando regían instituciones tiránicas, la educación debía ser tiránica; ahora que el hombre es libre debe ser educado con la experiencia propia.

En la infancia, conviene usar un poco de absolutismo.

El paso desde la sujeción paterna á la libertad del mundo, es muy peligroso.

La historia del régimen doméstico, debe ser la misma del sistema político que nos rija.

La disposición á aumentar la libertad por una parte, corresponde á la disminución de la tiranía por la otra.

El educar bien, es la tarea más difícil de la vida adulta.

La educación que se hace con golpes y con palabras fuertes, corresponde al salvaje y á los animales.

Necesidad de observar las consecuencias de nuestra propia conducta.

Cuidado necesario para juzgar las acciones de los niños.

Cuando desde la infancia no se ha guiado bien, después es muy difícil la educación.

Mientras se educa á los hijos, á veces es

menester que los padres se eduquen ellos mismos.

El último período de desarrollo mental en ambos sexos, no puede alcanzarse sino cumpliendo bien los deberes paternales.

Un sistema falso produce resultados funestos para los padres y para los hijos, un buen sistema es beneficioso para ambos.

Sobre la distinción del bien y el mal.

Sobre el elemento religioso.

CAPITULO IV

EDUCACIÓN FÍSICA

En el campo ó en las poblaciones, las conversaciones que tienen entre hombres solos, son generalmente sobre los acontecimientos políticos ó sobre la crianza de animales.

Entre hombres, en sus conversaciones de pasatiempo, nadie habla sobre la crianza de los niños.

En las bibliotecas de los señores de pueblo, no se ven libros que traten sobre la crianza y cuidado de los niños.

La atención que requieren los intereses materiales, no excusa la falta de cuidado con los niños.

Las gentes del campo saben que los animales no deben trabajar después de haber comido, y ninguno piensa que lo mismo sucede con sus propios hijos.

Los hombres en general creen que la crianza de los niños, corresponde sólo á las mujeres.

La crianza de animales se considera por los hombres como una excelente ocupación; y la de los niños, se la ve como indigna.

Madres que apenas si conocen la música é idiomas y nodrizas con preocupaciones añejas, son las encargadas del difícil cuidado de los niños.

Los hombres se desvelan por producir buenos caballos; pero nadie se ocupa en formar un atleta.

La primera condición para el buen individuo en la vida, es *la de ser buen animal*.

La felicidad y prosperidad de una nación depende de la organización física de sus habitantes.

La educación de los niños no sólo los debe preparar al trabajo intelectual, sino ponerlos en condiciones físicas para que puedan resistirlo.

Kingsley, indica una reacción contra el exceso de educación prematura.

La educación doméstica y escolar deben estar de acuerdo con las verdades de la ciencia moderna.

El hombre está sujeto á las mismas leyes orgánicas que los demás animales.

Tendencia de la humanidad á los cambios radicales en las costumbres.

El exceso de alimentación de los tiempos pasados, se sustituye hoy por escasez.

La repugnancia por el animalismo del pasado, hace ver su influjo más en los niños que en los adultos.

Entre exceso y deficiencia de alimentación, el primero es preferible.

Los efectos del hartazgo, son menos perjudiciales que los de la inanición.

El comer con exceso, es más bien un vicio de adultos que de niños.

Entre el exceso de reglas para la crianza de los niños la más nociva, es la limitación de los alimentos.

La causa que hace que los niños se excedan en la comida, es la exagerada restricción en que se educan.

Ejemplos que presentan algunos monasterios antiguos.

El deseo que tienen los niños por comer dulces, se explica como una necesidad fisiológica.

Afición de los niños por las frutas no maduras.

Las frutas maduras, son muy útiles en especial cuando los intestinos no funcionan bien.

Desacuerdo entre el tratamiento que se da á los niños y las necesidades instintivas que éstos tienen.

Los excesos son consecuencia precisa de la dieta insípida á que están sujetos los niños.

Los malos resultados de las restricciones artificiales, se citan como hechos para seguir imponiéndolas.

Para la alimentación, los apetitos de los niños, deben tomarse como el mejor guía.

Error en querer formar un juicio sobre las necesidades del estómago de los niños.

La ciencia es humilde ante el orgullo de la ignorancia.

A medida que el hombre conoce las leyes de la naturaleza y de la vida, confía menos en sí mismo.

En la calidad de los alimentos, se observa el mismo asceticismo que en la cantidad.

Absurda opinión, de que los niños no necesitan alimento animal.

Para los niños menores de dos años, la carne no es alimento adecuado.

Sobre la alimentación animal de los niños, el veredicto de la ciencia, es opuesto á la opinión popular.

La dieta á que estén sujetos los niños no debe ser menos nutritiva que la de los adultos.

La necesidad de los materiales de reposición, la prueba el constante apetito de los niños.

La cantidad de alimentos depende en las propiedades nutritivas de los que usamos.

Cuanto menos fuerzas gastemos para la digestión más tendremos que disponer en el desarrollo.

Para obtener cierta alimentación, las sustancias muy nutritivas hacen menos gasto de fuerza que las menos nutritivas.

Los niños pueden vivir con alimento vegetal.

El desarrollo no depende en el volumen del cuerpo, sino en la calidad de los tejidos.

La obesidad es signo de debilidad.

Comparación de la agilidad de animales y de razas humanas cuya alimentación es diferente.

Las razas salvajes de fuerte constitución, se alimentan casi exclusivamente de carne.

Según nos dice la historia, las razas dominantes han sido las que mejor se han alimentado.

Un mismo individuo es capaz de hacer mayor ó menor trabajo, según se alimente.

Los pastos verdes son buenos para los



animales de matanza, pero no para las bestias de carga.

Diferencia entre los trabajadores ingleses y los continentales.

Para mantener el vigor y atender al desarrollo, los niños deben tener una alimentación nutritiva.

La variedad de los alimentos de los niños es muy necesaria.

En la alimentación de los niños existe una monotonía contraria á las leyes de la salud.

Los alimentos, en general, ni contienen la cantidad ni la proporción de elementos necesarios para el sostenimiento de las funciones vitales.

La mejor proporción de alimentos y el mayor estímulo nervioso son ventajosos hasta en una sola comida.

Goss y Stark, sobre la mezcla de alimentos.

Cualquier sacrificio que se haga para la buena alimentación de los niños, debe darse por bien empleado.

Para hacer un cambio en la alimentación de los niños, es necesario hacerlo gradualmente.

La alimentación deficiente es causa de dispepsia.

El uso de sustancias poco nutritivas en las comidas, es necesario para dar al estómago el volumen que requiere.

La alimentación de los niños debe ser: nutritiva, variada en cada comida y abundante.

Deficiencia en el vestido de los niños.

La desobediencia á nuestras sensaciones es causa de muchas enfermedades.

No es malo comer cuando se siente hambre, pero sí cuando falta apetito.

No hace daño respirar un aire fresco y puro; pero sí, si es muy frío ó húmedo y no satisface á los pulmones.

No causa enfermedades el no hacer un ejercicio activo; pero sí el no hacer ninguno.

Cuando se siente cansancio, todo ejercicio es malo.

Las personas que se han acostumbrado á no hacer nada, no pueden tomar como guía sus sensaciones.

Las sensaciones de frío y de calor que sentimos son muy útiles como guías de nuestro vestido.

La idea vulgar de que conviene que los niños se hagan *duros* por falta de abrigo, es un error.

El Dr. Combe, sobre el poco abrigo de los niños.

Poco valor del razonamiento en que se apoya la teoría que para *endurecerse* los niños, deben llevar poco abrigo.

El llamado *endurecimiento* de los niños, se consigue á expensas del crecimiento.

Los hombres y los animales que habitan los países excesivamente fríos, no alcanzan la altura ordinaria de los de su raza.

Darwin, sobre los habitantes de la Tierra del Fuego.

La causa de la pequeña talla de algunas razas, se explica científicamente, por la pérdida extraordinaria de calor.

Liebig, sobre el abrigo del cuerpo.

Los animales no pueden soportar el frío, sino á costa de su gordura.

Morton y Apperley, sobre la temperatura de los establos.

La verdad que ha sido demostrada respecto á la temperatura á que deben tenerse los animales, es con mayor razón aplicable á los niños.

En Francia, durante el invierno, mueren muchas criaturas al llevarlas á levantar el acta de nacimiento.

Observaciones de Quételet sobre la mortandad de niños menores en Bélgica y Prusia.

Facilidad con que sucumben los soldados nuevos por los rigores del tiempo.

Lehman, sobre la cantidad de ácido carbónico exhalado por los niños.

Imposición que los padres hacen sobre los hijos en lo que toca á la insuficiencia de abrigo.

La substancia que se gasta para sostener la temperatura del cuerpo, se quita á la nutrición general del organismo.

El cuerpo debe estar bien protegido para no sufrir ninguna impresión continuada de frío por ligera que sea.

En lo que respecta al vestido, debieran desecharse por completo los caprichos de la moda.

Los vestidos á la moda causan incomodidad y enfermedades á los niños.

Por seguir la moda se abriga mal á los niños y además se les priva el juego.

Los niños son algunas veces víctimas del capricho materno.

Los vestidos de los niños deben ser de lana, para evitarles cualquier sensación de frío.

Las partes del cuerpo que llevamos á descubierto dejan de sentir el frío, pero sufren.

El ejercicio corporal de los niños está más ó menos extendido en todas las escuelas y colegios.

El ejercicio corporal está desatendido en los colegios de niñas.

Comparación del ejercicio corporal en un colegio de niños y otro de niñas.

El ejercicio corporal es saludable para los niños de ambos sexos.

Las maestras de niñas miran como cosas de plebeyos el que las señoritas adquieran un desarrollo físico robusto.

Las maestras ven como buenas propiedades de una niña, que ésta sea tímida, delgada y débil.

Los hombres no son generalmente inclinados á las mujeres varoniles.

Poco fundamento de la creencia de que con los juegos ruidosos las niñas aprenden maneras poco señoriles.

Si la actividad permite que los varones tengan maneras de caballeros, también lo permitirá á las niñas.

La llegada de la edad adulta se presenta como restricción de los juegos en ambos sexos.

Error en creer que los instintos femeninos sólo se desarrollan con la intervención de las profesoras.

Para evitar el mal de la falta de ejercicios se ha recurrido á otro mal, la gimnasia.

La gimnasia es mejor que no hacer nada,

pero no da el buen resultado de los juegos infantiles.

Los ejercicios gímnicos son deficientes en cantidad y carecen de interés.

Los ejercicios corporales para ser buenos tienen que ser ejecutados con **placer**.

El contento y la animación producen un tónico muy saludable.

La actividad á que la naturaleza impele á los niños de uno y otro sexo, es imprescindible y necesaria.

En las clases acomodadas en general, los jóvenes no alcanzan ni la estatura, ni la salud, ni las fuerzas de las generaciones pasadas.

A pesar de nuestros cuidados en sostener las comodidades y bienestar del cuerpo, no podemos soportar el trabajo que hacían nuestros abuelos.

La escasa alimentación, la deficiencia del vestido y la restricción de los juegos infantiles tienen por resultado nuestra debilidad.

Exceso de aplicación mental como causa principal de nuestra debilidad física.

La competencia necesaria por el sostén de la vida extenúa á los padres, y esta debilidad la heredan los hijos, quienes, á su vez, tienen que hacer tanto ó más trabajo que los padres.

En todos los sitios encontramos niños de ambos sexos malogrados por exceso de estudio.

Ejemplos prácticos sobre la herencia de los males causados por el exceso de estudio.

Otros casos secundarios en que el mal producido por el exceso de estudio no se hace notar ó bien se achaca á otra causa.

La causa de haber tantos organismos debilitados es el excesivo trabajo de los hombres facultativos y de aquellos que se dedican al comercio.

Al examinar el régimen de algunos colegios, nos sorprende que haya jóvenes que puedan resistirlo.

Ejemplo observado por Forbes sobre el régimen de una escuela de niñas.

Forbes, sobre las consecuencias del excesivo ejercicio mental.

Rutina de una escuela normal de varones.

Cuando el trabajo en las escuelas es tan grande, no se necesita pensar mucho para prever sus malos resultados.

Tendencia de la generación actual á re- cargar á los niños con un excesivo trabajo mental.

Peligros que ocasiona la excesiva educación de la juventud.

Aun conociendo el peligro de la educación prematura, sin embargo, ésta se impone sobre los niños.

Si no respeta el orden del desarrollo intelectual, los resultados son desastrosos.

Si exigimos de la naturaleza más de lo que pueda darnos por un lado, tendrá ella que reponerse por otro.

Si la naturaleza sigue su propio curso y se favorece el desarrollo, entonces producirá seres cuyas facultades estén en armonía con su físico.

Si queremos acelerar el crecimiento anormal en un punto, tendremos que abandonar otro, quizás más importante.

En el niño y en el joven hay que reponer los gastos diarios, más atender al crecimiento del cuerpo y del cerebro.

El exceso de trabajo físico ó mental produce la laxitud mental ó física, según la naturaleza del exceso.

Cuando el desarrollo del cuerpo es muy rápido, tiene por resultado la postración física y mental.

La abstracción de fuerzas es tan perjudicial en pequeña como en grande proporción.

Existiendo una compensación física, no debemos de considerar que los daños producidos por el exceso de cultura mental compensen la pérdida física.

Ley fisiológica demostrada por Isidoro St. Hilaire.

Antagonismo entre el crecimiento y el desarrollo indicado por Lewes en su libro *Enanos y Gigantes*.

Ejemplo práctico que la oruga y la crisálida nos presentan respecto al antagonismo de el desarrollo y el crecimiento.

En las niñas el desarrollo físico é intelectual es rápido, pero cesa temprano.

En los niños el desarrollo es lento, pero dura mucho más que en las niñas.

A la edad en que una niña goza de todas sus facultades el varón manifiesta tosquedad en el cuerpo y en la inteligencia.

Si el cerebro se esfuerza durante la niñez completará su estructura, pero será deficiente en tamaño y poder.

Los niños precoces frustran cuando grandes esperanzas de sus padres.

El exceso de educación con frecuencia produce malísimos resultados en la salud en general.

Influencia del cerebro sobre todo el organismo humano.

Experimentos del Dr. Weber sobre el nervio vago.

Laboriosa y difícil acción del corazón durante las sensaciones muy vivas.

Bajo la acción de sensaciones extremas el corazón puede dejar de latir.

La excitación mental, el dolor y el placer intensos, perturban la acción del estómago.

El ejercicio excesivo de las funciones intelectuales causa desarreglos del estómago.

Las excitaciones violentas y pasajeras del cerebro producen alteraciones violentas y pasajeras en las vísceras, y las pequeñas y constantes producen desarreglos crónicos.

Todo exceso cerebral en el niño, causa algún desarreglo constitucional.

Con apetito escaso y una digestión difícil, no puede haber un desarrollo físico bueno.

El buen estado del cuerpo, depende en la suficiencia y buena calidad de la sangre.

Al exceso de estudio sigue la degeneración física.

Errores por los que, las personas inteligentes, condenarán el sistema de educación abrumador y exigente de que hemos tratado.

La mente humana lo mismo que el cuerpo, no puede asimilar sino una cantidad de alimento determinado.

El excesivo estudio, es á menudo causa de aversión á los libros.

Humboldt sobre el progreso de la inteligencia.

En el mundo, el buen éxito, se logra más por la energía que por los conocimientos adquiridos.

La actividad y el vigor físico compensan algunas veces la falta de educación.

Una máquina de vapor pequeña y mal construída funcionando á alta presión, hará más que otra grande y muy pulida; pero que tenga que funcionar á baja presión.

El sistema de educación que aniquila la salud, es una verdadera calamidad.

Las enfermedades crónicas, tienden un velo sobre el porvenir más brillante.

El buen humor y la salud, llegan á embebercer la desgracia.

El exceso de cultura, es vicioso en todos los extremos.

Los efectos del exceso de educación en la mujer, son casi peores que en el hombre.

En la debilidad visible de las jóvenes que frecuentan los salones, podemos ver el efecto de una educación inhumana.

Las madres equivocan con respecto á la educación de sus hijas los gustos de los hombres.

Los hombres se enamoran por el físico y rara vez por los conocimientos de las mujeres.

Las mejillas sonrosadas y ojos grandes y expresivos, son el mejor atractivo.

De todos los elementos que producen la emoción que llamamos amor, los más poderosos, son los físicos.

Los atractivos intelectuales de la mujer, dependen más en las facultades naturales, que en los conocimientos adquiridos.

Si nuestro aserto sobre el gusto de los hombres se pone en duda, será porque se dude de las disposiciones divinas.

El fin principal ó supremo de la Naturaleza, es el bien de la posteridad.

Los seres de un organismo imperfecto son de poca utilidad, porque su descendencia desaparece.

Un organismo bien desarrollado merece conservarse, porque las facultades intelectuales

se desarrollarán en sus generaciones futuras.

Es imprudente persistir en un sistema de educación que aniquila la salud de los jóvenes.

Edúquese cuanto se quiera á las mujeres; pero no debe causárseles daño físico alguno.

La educación de la mujer, debe prolongarse desde que sale del colegio hasta que se casa.

El exceso de educación por los males que causa, con frecuencia condena á perpetua soltería á las mujeres.

Conceptos en que la educación de los niños es deficiente.

El régimen actual de educación, exige mucho y da poco.

En los niños el crecimiento es el requisito á que todo debe subordinarse.

El sistema de educación desmesurada, es el resultado de la civilización por la que pasamos.

En los tiempos primitivos la educación era casi completamente física.

En nuestros días, respetamos la inteligencia y despreciamos el cuerpo.

No debe de desarrollarse la inteligencia á expensas del cuerpo.

La difusión de la verdad de que conservar la salud es un deber, será lo que más contribuya á alcanzar el verdadero sistema de educación.

Ignorancia sobre lo que puede llamarse *moralidad física*.

Los males que uno se busca á sí mismo se consideran como desgracias ó injusticias de la Naturaleza.

La embriaguez se reconoce como falta y otras muchas que atacan igualmente á la salud ni se piensa en ellas.

Los atentados contra la salud son *verdaderos pecados físicos*.

En el capítulo I, ó sea el que trata de los conocimientos que son más valiosos, Spencer hace, entre otras, las siguientes consideraciones:

Para poder comprender enteramente la

verdad de que, en la parte mental como en la física, lo de adorno precede á lo útil, es preciso averiguar la razón á que obedece este orden de cosas; y la encontramos en el hecho constante de que, desde los tiempos más remotos hasta el presente, las necesidades sociales se han impuesto á las individuales, y que la principal necesidad social ha sido y es la de dominar á los individuos

.....
Ninguno de nosotros se contenta con desarrollar tranquilamente su propia individualidad en todos sentidos, porque sentimos un deseo vivísimo é incesante de imponer nuestra individualidad á los demás y subordinarlos de algún modo; siendo eso precisamente lo que determina el carácter de nuestra educación (1).

.....
La cuestión á que nosotros atribuimos tanta importancia y transcendencia, no es la de si tales ó cuales conocimientos son valiosos; sino la de determinar su valor *relativo* (2).

.....
En educación, esa es la cuestión de las cuestiones, esencial, y que ya nosotros hace tiempo hemos planteado y discutido de un modo metódico. Lo primero en importancia, si bien lo último que ha de considerarse, es el problema de decidir acerca de las ventajas particulares y opuestas de varias materias que se ofrezcan á la vez á nuestra atención. Para poder formar un plan de estudios ó programa, debemos averiguar qué cosas nos importa más aprender; ó bien, para usar las palabras de Bacon, desgraciadamente olvidadas hoy, debemos determinar el valor relativo de los conocimientos (3).

.....
La cuestión esencial para nosotros, es la de cómo vivir. No solamente cómo poder vivir en el sentido material de la palabra, sino en el de su más lata significación. El problema general, que comprende todos los

(1) Págs. 12-13 de la obra reseñada.
(2) Pág. 15 de dicha obra.
(3) Págs. 16-17 de la citada obra.

especiales, es: conocer la exacta y verdadera regla de conducta en todos sentidos y en todas las circunstancias; saber cómo tratar el cuerpo y el espíritu, cómo dirigir nuestros asuntos, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos, y la manera de utilizar todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar de todas nuestras facultades con la mayor ventaja para nosotros mismos y para los demás, esto es, saber vivir. Siendo esta para nosotros la gran noción, el más importante conocimiento que necesitamos adquirir es, por consiguiente, lo que debe enseñar la educación; además debe prepararnos para el más completo ejercicio y empleo de la vida. El único modo racional de juzgar de un plan de enseñanza, consiste en estimar hasta qué punto desempeña esa función (1).

.....
Nuestro primer paso debe ser, evidentemente, clasificar por orden de importancia las principales clases de actividad que constituyen la vida humana; las cuales pueden clasificarse así: 1.º, aquellas actividades que directamente favorecen la propia conservación; 2.º, aquellas que proporcionando lo necesario á la vida favorecen indirectamente la propia conservación; 3.º, aquellas que tienen por objeto la crianza y educación de los hijos; 4.º, aquellas que se emplean para el debido mantenimiento de las relaciones sociales y políticas; y 5.º, todas aquellas actividades varias que, hacen del placer y comodidades una parte de la vida, tienen por objeto la satisfacción del gusto y de los sentimientos (2).

.....
He aquí, repetimos, lo que puede considerarse como el orden racional de subordinación: la educación que prepara para la propia conservación directa; la que prepara para la propia conservación indirecta; la que prepara para las funciones paternas; la que prepara para ser ciudadano, y, finalmente, la

(1) Págs. 17 18 del volumen descrito.
(2) Pág. 19 de dicho volumen.

que prepara para los múltiples refinamientos de la vida (1).

.....
Por de contado que el ideal de la educación es la completa preparación en todas esas divisiones. No realizándose este ideal; como en nuestro actual estado de civilización cada cual tiene que hacer más ó menos, el objeto debe ser mantener siempre una *debida proporción* entre los grados de preparación en cada una de dichas divisiones; sin procurar dominar un solo ramo de conocimientos por grande que parezca su importancia; ni atender exclusivamente á dos, tres ó cuatro de las divisiones más importantes, sino conceder una atención proporcionada á la importancia de cada una. En general, sin olvidar los casos en que las aptitudes peculiares de una persona para cuantos estudios, hacen de eso la ocupación que le ha de producir el sustento: lo que debe procurarse es una instrucción que se aproxime lo más posible á la perfección en todas las cosas esenciales de la vida, atendiendo luego proporcionalmente á todas aquellas cosas que influyan más ó menos en ella (2).

.....
Toda adquisición intelectual tiene dos valores: valor como *conocimiento* y valor como *disciplina*. Además de su utilidad como guía de la conducta, la adquisición de cualquier orden de hechos, tiene también su utilidad como ejercicio mental; y sus efectos como preparación para la vida completa deben ser considerados bajo esos dos puntos de vista.

Así pues, las ideas generales que han de tenerse presentes al discutir un programa ó plan de estudios son estas: la vida considerada como si se dividiera en varias clases de actividad de una sucesiva y decreciente importancia; el valor de cada orden de hechos en cuanto regulen esas distintas clases de actividad ora sea intrínseca, casi intrínseca ó convencionalmente; y sus influencias regu-

ladoras calculadas como conocimiento y como disciplina.

Afortunadamente la parte importantísima de la educación que trata de asegurar la propia conservación está ya muy atendida; y siendo harto importante para ser dejada á nuestro atolondramiento, la naturaleza cuida de ella (1).

.....
Esto sin embargo, no es todo lo que está comprendido en la educación que prepara la propia conservación directa. Además de salvar el cuerpo de los daños mecánicos, ó de la destrucción, debe guardarse también de las lesiones producidas por otras causas; por ejemplo, de las enfermedades y la muerte que siguen á la violación de las leyes fisiológicas. Para vivir completamente es necesario, no sólo prevenirse contra la repentina extinción de la vida, sino también contra las incapacidades y la lenta aniquilación producidas por hábitos imprudentes (2).

Spencer analiza luego el valor utilitario de las ciencias físico-químicas, biológicas y sociológicas, y criticando el sistema de educación de su tiempo, dice:

Seramente hablando ¿no es un hecho sorprendente el que, aún dependiendo del tratamiento que demos á nuestros hijos, su vida ó muerte, su ruina ó bienestar moral y físico; sin embargo no concedamos ni una palabra de instrucción especial á aquellos que más tarde habrán de cumplir con los deberes del padre de familia? ¿No es monstruoso pensar que el destino de la nueva generación haya de dejarse á merced de irreflexivas costumbres, impulsos ó caprichos, unidos á las sugerencias de ignorantes nodrizas y á las preocupaciones de las abuelas? Si un comerciante iniciara sus negocios sin conocimiento de la aritmética y teneduría de libros, protestaríamos contra su indiscreción y esperaríamos ver las funestas consecuencias. O si un hombre, antes de estu-

(1) Pág. 21 del referido volumen.

(2) Pág. 22.

(1) Pág. 24 de la obra descripta.

(2) Págs. 25-26 de dicha obra



diar anatomía, se estableciese como cirujano, nos sorprenderíamos de su audacia y compadeceríamos á sus pacientes. Sin embargo, el que los padres comiencen la difícil tarea de educar á sus hijos, sin tener idea ninguna de los principios físicos, morales é intelectuales que deben guiarles, eso ni causa sorpresa con respecto á los actores ni inspira lástima para sus víctimas.

A los miles de niños que ya han muerto, agréguese los cientos de miles que aún existen con delicada y raquítica constitución y los millones que creen y no son tan suficientemente robustos como debieran serlo; y entonces se tendrá idea del mal ocasionado al género humano por los padres que ignoran las leyes de la vida. Considérese por un momento que el régimen á que se somete á los niños está diariamente influyendo en ellos de un modo benéfico ó perjudicial toda su vida, y que hay veinte modos de proceder erróneamente por cada uno que hay de obrar con acierto; y se formará concepto del inmenso daño que casi en todas partes se causa á la humanidad por el irreflexivo y aventurado sistema de enseñanza actual. ¿Se ha decidido cubrir á un niño con ligeros vestidos, dejándole que así salga á jugar y vuelva con los miembros amoratados de frío? Esa decisión pesará sobre su futura existencia; bien sea resultando en una enfermedad ó en imperfecto desarrollo, ó en insuficiencia de fuerzas, ó de una madurez menos vigorosa que la que debiera haber sido, con los consiguientes impedimentos para su bienestar y felicidad. ¿Se condena á los niños á una alimentación siempre igual ó deficiente? Su poder físico ulterior y su actividad como hombre ó como mujer se disminuirán inevitablemente. ¿Se les prohíbe los juegos ó se les mantiene constantemente dentro de las habitaciones? Crecerán sin la debida salud, fuerza y energía; cosa que habrían podido evitar procediendo de otro modo. Cuando los hijos crecen enfermizos y débiles, los padres comúnmente consideran eso como una desgracia, como un designio de la Providencia. Conformando sus pensamientos á las ideas confusas que

prevalecen, creen que estos males vienen sin causa ó que éstas son sobrenaturales. No hay tal. Es cierto que á veces esas causas son hereditarias; pero en la gran mayoría de casos son resultados de prácticas absurdas. Es muy general que los padres sean los responsables de todos esos males de la debilidad, abatimiento y dolores de las criaturas. Ellos han tomado á su cargo el gobernar la vida de sus hijos, hora por hora. Con cruel abandono han descuidado el estudio de las operaciones vitales, que ellos están incesantemente comprometiendo con sus impropias órdenes y prohibiciones. Con su completa ignorancia de las más sencillas leyes fisiológicas, ellos mismos, año tras año, minan la constitución de sus hijos, ocasionándoles enfermedades ó muerte prematura, no sólo á ellos, sino de sus descendientes.

Igualmente son grandes la ignorancia y daño que resultan con respecto á la educación moral. Considérese una joven madre que dirige la crianza de sus hijos. Pocos años antes estaba en el colegio, en donde su memoria se recargó de palabras, nombres y fechas inútiles y sus facultades reflexivas apenas se ejercitaron; allí no se le dió idea alguna con respecto á los métodos de tratar las nacientes inclinaciones de la infancia, y en donde la disciplina que adquirió fué tan inadecuada, que ni aún le sirve para pensar por sí misma sobre esos métodos. Los años subsiguientes se emplearon en estudiar música, en labores de capricho, en la lectura de novelas, en paseos y bailes; no se le ha dado idea ninguna de las graves responsabilidades de la maternidad, y apenas si se ha formado concepto de la sólida cultura intelectual que pudiera servirla de preparación y guía para el buen desempeño de esas responsabilidades. Ahora, veámosla con un recién nacido puesto á su cuidado, y en la más completa ignorancia sobre los fenómenos de que ha de tratar teniendo que hacer cosas que sólo pueden hacerse imperfectamente aún con el auxilio de los más profundos conocimientos. Nada sabe acerca de la naturaleza de las emociones, ni de las funciones; y de sus facultades ni sabe don-

de acaba el uso y principia el abuso. Cree que algunos sentimientos son enteramente malos, lo cual no es exacto con relación á ninguno de ellos, y de que otros son buenos por más extremados que sean, lo que tampoco es verdad. Y entonces, ignorando todo aquello en que tiene que mediar, ignora igualmente los efectos que producirá este ó aquel procedimiento. ¿Habrà cosa más inevitable que los desastrosos resultados que vemos cada día? Sin conocimiento de los fenómenos mentales, de sus causas y consecuencias, la intervención de esa joven madre suele ser más perjudicial que la que resultaría de una pasividad absoluta. Tal ó cual acción que es juntamente normal y benéfica, ella la impide constantemente, y disminuye así el beneficio y felicidad del niño, daña su carácter, el de ella misma, y produce extrañamiento del cariño de su hijo. Los actos que ella considera dignos de aprobación procura que sean ejecutados, aunque sea por medio de amenazas, dádivas, etc., ó excitando el deseo del aplauso; sin considerar cuál puede ser el motivo interno, con tal que se conforme á la conducta externa, cultivando así la hipocresía, el miedo y el egoísmo, en lugar de los buenos sentimientos. Al mismo tiempo que recomienda y encomia la veracidad, da ejemplo de no respetarla con sus amenazas de castigo, que nunca impone. Mientras trata de inculcar la moderación y el dominio de sí mismo, á cada rato molesta á sus pequeños con iracundas reconvenciones, por actos que no lo merecen. No tiene la más remota idea de que tanto en el hogar como en la sociedad, la única y verdadera disciplina saludable, con respecto á la conducta buena ó mala, la constituyen las consecuencias gratas ó dolorosas de tal conducta. Careciendo de todo auxilio teórico y siendo incapaz de guiarse por sí misma á favor del conocimiento de las funciones mentales de los niños, obra por el impulso del momento, inconsecuentemente, y ocasionando gran daño algunas veces; su proceder daría siempre resultados fatales sino fuese porque en la mente que se está desarrollando

predomina la tendencia á formarse según el tipo moral de la raza; y esa tendencia suele vencer todas las influencias secundarias.

Ahora consideremos la cultura intelectual; ¿No está igualmente mal dirigida? Si se concede que los fenómenos de la inteligencia en un niño también obedecen á ciertas leyes; si se conviene en que la evolución de la inteligencia de una niña también obedece á leyes; se sigue inevitablemente que la educación no puede ser bien dirigida sino por el conocimiento de esas mismas leyes. Suponer que cualquiera puede propiamente dirigir la operación de formar y acumular ideas, sin comprender la naturaleza de la operación misma, es un absurdo. Luego ¿cuán grande no será la diferencia entre la enseñanza tal como es y la enseñanza como debiera ser, cuando difícilmente algunos padres, y aún pocos maestros saben algo de psicología? Naturalmente resulta que el sistema adoptado es sumamente defectuoso en el fondo y en la forma. Al propio tiempo que se prescinde de las cosas esenciales se enseña lo que no es y de mala manera. Con esa mezquina idea de la educación la limita al estudio de los libros, los padres ponen la cartilla en manos de sus hijos mucho antes de la época oportuna, y muy en su perjuicio. No reconociendo la verdad de que el uso de los libros es suplementario, que sirven de un medio indirecto para aprender cuando el directo falta; puesto que facilitan el ver con ojos ajenos lo que uno no puede ver por sí mismo. Están siempre dispuestos á darles hechos de segunda mano, en lugar de ofrecérselos de primera. No apreciando el inmenso valor de esa educación espontánea que se efectúa en los primeros años; no advirtiendo que esa incesante observación en la cual se ejercita el niño, en lugar de ser despreciada ó contenida, debe ser, por el contrario, diligentemente atendida, para hacerla tan exacta y completa como sea posible; se obstinan en ocupar la vista y el pensamiento del niño en cosas que, en esa edad, son incomprendibles y repugnan. Poseídos de una supers-

tición que rinde culto á los símbolos del saber en lugar de rendírsele al saber mismo. no ven que, sólo cuando su familiaridad con los objetos y procesos de la casa, de la calle y del campo, haya llegado á ser bastante completa es cuando debe el niño acudir á las nuevas fuentes de conocimientos que los libros proporcionan: y esto, no sólo porque el conocimiento inmediato es de mayor valor que el de mediato, sino también porque las palabras contenidas en los libros no pueden ser correctamente interpretadas en ideas más que en la proporción de la experiencia anterior sobre las cosas. Obsérvese, además, que esta instrucción formal, empezada demasiado temprano, se efectúa sin tener apenas en cuenta las leyes del desarrollo mental. El progreso intelectual es de necesidad que se haga de lo concreto á lo abstracto; pero sin considerar esto, se principian demasiado pronto los estudios muy abstractos, tales como la gramática, que debieran empezarse más tarde. La geografía política, cosa muerta é ininteligible para el niño y la cual debería ser un accesorio de los estudios sociológicos, se comienza harto temprano, mientras que la geografía física, comprensible y relativamente agradable para el niño, se desatiende en gran parte. Casi todos los asuntos de que se trata son presentados de un modo irregular; las definiciones, reglas y principios se colocan en primer término, en lugar de desenvolverlos según el orden de la naturaleza, por medio del estudio de casos particulares. Además, en toda la enseñanza prevalece el sistema de aprender de memoria, el cual sacrifica el espíritu á la letra. Veamos los resultados de todo esto. Se entorpecen las percepciones por contrarrestar la naturaleza antes de tiempo forzando la atención á los libros; se ocasiona la confusión mental, por enseñar ciertas asignaturas ó materias antes de que puedan comprenderse; presentando primero las generalizaciones que los hechos de los cuales éstas resultan, se convierte al discípulo en mero recipiente pasivo de las ideas ajenas, sin que en lo más mínimo se le guíe para hacerlo activo, investigador ó instruc-

tor de sí mismo; se impone un trabajo excesivo á las facultades, y, por último, resulta que hay pocas inteligencias que den el fruto que pudieran dar. Tan luego como los exámenes han concluído, se abandonan los libros que tratan de esas materias; como la mayor parte de los conocimientos adquiridos no forman un conjunto organizado, pronto se borran de la memoria; lo que queda es casi todò inerte; puesto que el arte de aplicar los conocimientos no se ha cultivado, y apenas si hay un limitado poder de exacta observación ó de pensamiento independiente. A todo lo cual debe agregarse que mientras muchas nociones adquiridas son relativamente de poco valor, una inmensa suma de conocimientos de transcendental importancia queda enteramente desatendida.

Después de todo lo dicho vemos claramente que los hechos resultan ser tales como se podía haber inferido *a priori*. La enseñanza de los niños, física, moral é intelectual, es sumamente defectuosa; y es así en gran parte porque los padres carecen de aquellos conocimientos sin los cuales no es posible dirigirse bien la enseñanza. ¿Qué ha de esperarse cuando emprenden la solución de uno de los problemas más complicados quienes ni han pensado siquiera en estudiar los principios de que la solución depende? Para hacer calzado, para construir una casa, para gobernar un buque ó una máquina se necesita un aprendizaje largo y bien dirigido. ¿Acaso el desarrollo físico y moral del hombre es cosa tan relativamente sencilla, que cualquiera pueda dirigirlo y regularlo sin preparación de ninguna clase? Si no es tan sencillo ese procedimiento; si, por el contrario, es de los más complejos y dificultosos que existen, ¿no será verdadera locura no prepararse para poder llevar á término satisfactoriamente esa tarea? Más vale sacrificar los estudios de adorno que omitir tan esencial instrucción. Cuando un padre, actuando según falsas doctrinas aceptadas sin examen, se haya enajenado el cariño de sus hijos, los haya llevado á rebelarse por su duro tratamiento y los haya arruinado moralmente haciéndose él mismo

desgraciado, entonces quizá considere que el estudio de la ética habría sido mucho más útil que el de las obras de Esquilo. Cuando una madre llore la muerte de su primogénito malogrado por la escarlatina; cuando acaso un honrado médico haya confirmado sus sospechas de que el niño se habría curado si su organismo no se hubiese enervado por exceso de estudio; cuando esa madre esté afligida por intenso dolor y remordimiento, entonces no le servirá de consuelo alguno el haber aprendido á traducir de corrido las obras del Dante.

Vemos, pues, que para ordenar la tercera gran división de las actividades humanas es necesario el estudio de las leyes de la vida. El conocimiento de los principios esenciales de la fisiología y las verdades elementales de la psicología, son indispensables para dirigir debidamente la crianza de los niños. No dudamos que esta aserción será leída por muchos con una sonrisa. Que se exija de los padres en general el adquirir nociones de asuntos tan abstrusos les parecerá un absurdo, y lo sería realmente si dijéramos que todos los padres y madres de familia debieran poseer profundos conocimientos fisiológicos y psicológicos; pero no afirmamos tal cosa. Les bastaría conocer los principios generales solamente, acompañados de tantas ilustraciones detalladas como fuesen necesarias para hacerlos inteligibles, y esas nociones elementales se aprenden con facilidad. Como quiera que sea, he aquí los hechos indisputables: el desarrollo mental y físico de los niños obedece rigurosamente á ciertas leyes; la muerte es inevitable cuando esas leyes no son en cierto modo atendidas por los padres; cuando éstos dejan de atenderse á ellas con gran cuidado, resultan graves defectos físicos y mentales, y sólo cuando se haya cumplido enteramente con dichas leyes podrán llegar los hijos á su perfecto desarrollo. Júzguese, entonces, si aquellos que pueden un día llegar á ser padres no deberán esforzarse con empeño por aprender estas leyes (1).

(1) Págs. 41-49 de la citada obra.

Ahora podemos ver más claramente lo vicioso de nuestro sistema de educación. Descuida la planta para ocuparse de la flor; Procura con gran empeño la elegancia y olvida lo substancial. Mientras que no da conocimientos convenientes á la propia conservación, ni aun apenas los rudimentos de lo que facilita los medios de ganar la subsistencia, y deja su mayor parte para que los obtengamos de cualquier modo en el curso de la vida. Mientras que no trata de proporcionar nada relativo al buen desempeño de las funciones paternas, que prepara para los deberes de la soberanía, presentando gran número de hechos en su mayor parte inaplicables y sin la clave necesaria, resulta que acude con diligente celo á enseñar todo aquello que aumenta el refinamiento y el brillo (1).

La opinión muy común de que la ciencia y la poesía son cosas opuestas, es un error (2).

Desde el salvaje, cuya vista ha llegado á adquirir verdadero alcance telescópico, debido á su empleo habitual en observar objetos distantes, ya sea para perseguirlos, ya sea para huirlos, hasta el contador, cuya práctica diaria lo hace capaz de sumar varias columnas de números simultáneamente, encontramos, que el mayor poder de una facultad, resulta del desempeño de aquellas funciones que las circunstancias de la vida hacen necesarias. Desde luego puede darse por cierto que la misma ley rige en toda la educación; lo que mejor sirva como guía, será también lo mejor como disciplina, según vamos á verlo (3).

Expone luego Spencer sus extrañas ideas sobre la religiosidad de la ciencia y resumiendo la doctrina del primer artículo de la obra, dice:

Venimos, por tanto, á la conclusión, de que la ciencia, como medio de disciplina y

(1) Págs. 57-58 del libro reseñado.

(2) Pág. 65 del citado libro.

(3) Pag. 68.

de guía de todas nuestras facultades, tiene un valor principalísimo. Por todos conceptos, el conocer la significación de las cosas, es mejor que saber el significado de las palabras. Ya se trate de la enseñanza intelectual, moral ó religiosa, el estudio de los fenómenos que nos rodean es inmensamente superior al de las gramáticas ó diccionarios.

Así es que para la pregunta que nos sirvió de punto de partida, y con la que iniciamos este libro, á saber: ¿Cuáles son los conocimientos más valiosos? la respuesta invariable es: los científicos. Tal es el veredicto correspondiente á todas sus fases. Para la propia conservación indirecta, esto es, para adquirir los medios de ganar nuestra subsistencia los conocimientos de más valor son los científicos. Para el desempeño de las funciones paternas, la verdadera guía que se necesita es la ciencia. Para la interpretación de la vida nacional, pasada y presente, y sin la cual el ciudadano no puede regular correctamente su conducta, la clave indispensable es la ciencia. Asimismo, para obtener las más perfectas producciones artísticas y poder gozar mejor de las artes en todas sus formas, la preparación más necesaria es la ciencia. Finalmente: como medio de disciplina intelectual, moral y religiosa, el estudio más eficaz es el de la ciencia.

.....

Parafraseando una fábula oriental, pudiéramos decir que en la familia de los conocimientos, la ciencia es la cenicienta que oculta en la obscuridad sus desconocidas perfecciones. A ella se la han impuesto todas las tareas; por su habilidad, inteligencia, constancia y buen deseo, se han logrado todas las comodidades y satisfacciones, é incesantemente ocupada en servir á los demás, se la ha tenido en lo peor de la casa, como si dijéramos, en el rincón, para que sus arrogantes hermanas pudieran ostentar entre tanto sus frivolidades ante los ojos del mundo. El paralelo no concluye ahí, puesto que nos vamos aproximando rápidamente al desenlace, en que las posiciones cambiarán, y al tiempo en que las orgullosas her-

manas se hundan en el más merecido olvido. Entonces, la ciencia reconocida como superior por sus méritos y belleza, ocupará el lugar preferente que le corresponde y reinará como cosa suprema.

Comienza Spencer el artículo de la educación intelectual con un elogio del protestantismo, y señalando errores sobre la materia principal del capítulo, dice:

Cuando se descarta un error, suele predominar por algún tiempo lo contrario del error mismo. Así resultó que después de los siglos en que sólo se atendía al desarrollo físico, vino otra época en que la cultura del entendimiento fué la única de que se cuidara; entonces se dieron libros de lecciones á los niños de dos ó tres años de edad; se prolongaban las horas de colegio, y la adquisición de conocimientos era considerada como la única cosa necesaria. Como usualmente sucede después de una de estas reacciones, la siguiente mejora se obtiene coordinando los errores contrarios y se nota que son aspectos opuestos de una misma verdad; así hemos llegado á convencernos de que el cuerpo y el alma deben ser objeto de igual solicitud, y de el ser humano ha de desarrollarse todo. El sistema de forzar su desenvolvimiento ha sido en gran parte abandonado y la precocidad de los niños ya no se favorece. Se principia á comprender que el primer requisito para el buen éxito en la vida, es el de ser *un buen animal*. El cerebro mejor organizado sirve de poco si no hay la suficiente fuerza vital para ejercitarlo, y de aquí que el obtener lo uno por el sacrificio de lo otro, se considera ahora como una locura de cuyos resultados dan continuos ejemplos los niños excesivamente precoces. Así vamos descubriendo la verdad y la razón con que se dice que uno de los secretos de la educación consiste en "saber la mejor manera de perder el tiempo".

La antigua costumbre universal de aprender de memoria, cada día cae más en desuso. Todas las autoridades modernas condenan el antiguo modo mecánico de enseñar el alfabeto. La tabla de multiplicación se suele

enseñar hoy experimentalmente. En la enseñanza de idiomas, el método de las escuelas se ha reemplazado con otros que imitan el procedimiento espontáneo seguido por el niño al aprender su lengua materna. El *Informe sobre la Escuela Normal de Battersea* dice con respecto á los métodos adoptados en ella: "La instrucción en todo el curso preparatorio es enteramente oral y se la hace más clara por medio de ilustraciones tomadas de la Naturaleza." Así en todo lo demás. El antiguo sistema de aprender de memoria, como otros de su época, daba más importancia á las fórmulas y símbolos que á las cosas simbolizadas. Repetir las palabras correctamente era todo; entender su significado no importaba nada, y de ese modo el espíritu se sacrificaba á la letra. Al fin se ha reconocido que, en este caso como en otros, tal resultado no es accidental sino necesario, que cuanto más se atiende á los signos, más se desatienden las cosas significadas; ó que, como dijo Montaigne: Saber de memoria no es saber (1).

Los más notables fragmentos del citado capítulo son los siguientes:

Ahora bien: ¿cuál es el carácter común de estos cambios? ¿No es el de ir conformando cada vez más la educación á los procedimientos de la naturaleza? El haberse abandonado el sistema de cultura forzada, contra el cual se revela la naturaleza, y el haberse reconocido que conviene dejar los primeros años para el ejercicio de los miembros y de los sentidos, son pruebas de ello. La sustitución de las lecciones aprendidas de memoria por otras dadas oral y experimentalmente, como las que proporciona el recreo en el campo, en los jardines, son prueba de lo mismo. El desuso de la enseñanza por reglas y la adopción de la enseñanza por principios; esto es, el no entrar en las generalizaciones hasta tener los particulares en que fundarlas, constituye otra prueba. El sistema de lecciones objetivas; la enseñanza de los rudimientos de la ciencia

por medio de lo concreto y no de lo abstracto, lo muestran del mismo modo; sobre todo, esta tendencia manifiesta en los numerosos esfuerzos que se hacen para presentar los estudios bajo formas atractivas, á fin de hacerlos agradables. Estando en el orden de la naturaleza el que en todos los seres vivos, la satisfacción que acompaña al ejercicio de las funciones necesarias sirve como de estímulo para su mejor ejercicio (como ocurre durante la propia educación del niño, que el placer que siente al morder su rodaje de marfil, y luego al hacer pedazos sus juguetes, le induce á realizar actos que le enseñan las propiedades de la materia), se sigue que al elegir la sucesión de asuntos y los modos de instrucción que más interesan al discípulo, obedecemos los preceptos de la naturaleza, ajustando nuestros procedimientos á las leyes de la vida.

Así seguimos el camino indicado desde hace mucho tiempo por Pestalozzi, quien dice que, tanto en su orden como en sus métodos, la educación debe dirigirse con arreglo á la evolución mental; que hay cierto orden de sucesión para el desarrollo espontáneo de las facultades, y cierta clase de instrucción que requiere cada una durante su desenvolvimiento, y que á nosotros nos toca descubrir ese orden y suministrar el alimento que necesiten esas mismas facultades. Todos los adelantos antes aludidos son aplicaciones parciales de este principio general. Los maestros van teniendo ya una idea vaga de él, y cada día se insiste más sobre la importancia de ese principio en las obras de educación. "El método de la naturaleza es el arquetipo de los métodos", dice Marcel. "El principio vital de la enseñanza consiste en hacer apto al discípulo para instruirse bien á sí mismo", escribe Wyse. Cuanto más nos familiariza la ciencia con la constitución de las cosas, mejor conocemos que en ellas mismas se encuentra su razón de ser; y, según aumenta nuestro saber, más procuramos no dificultar la marcha de la naturaleza. Así como en medicina el antiguo tratamiento *heroico* ha cedido el puesto á otro más suave y á veces á un sim-

(1) Págs. 84-85 de la obra reseñada.

ple régimen normal; así como hemos descubierto que no es necesario amoldar los cuerpos de las criaturas de la manera inconveniente y ridícula como lo hacen los indios ú otras gentes; así como se ha reconocido que ni la más estudiada disciplina es tan eficaz para moralizar á los presidiarios como el obligarles á mantenerse con el producto de su trabajo; así también vemos que en la educación no se puede lograr el buen éxito sino haciendo que los medios empleados favorezcan el desarrollo espontáneo por que pasan todas las inteligencias antes de llegar á su madurez.

Este principio fundamental de enseñanza, sobre que el arreglo de materia y método debe corresponder con el orden de evolución y de modo de actividad de las facultades, es un principio tan obviamente verdadero, que una vez enunciado parece tan evidente como si jamás se hubiera desatendido enteramente (1).

... si bien no es posible que un plan de educación sea perfecto, ni en el fondo ni en la forma, mientras no se haya establecido una psicología racional; sin embargo, hay posibilidad, con el auxilio de ciertos principios que guíen, de hacer aproximarse empíricamente á un plan perfecto. Con la mira de preparar el camino para investigaciones ulteriores, especificaremos, desde luego, esos principios. Algunos de ellos quedan más ó menos claramente implicados en las consideraciones precedentes; pero bueno será exponerlos ahora todos en su orden lógico.

1. Es una verdad que siempre se ha tomado como fundamento en cierto grado, aunque no de una manera precisa y consecuente, que en la educación debemos proceder de lo simple á lo compuesto. La mente se desarrolla; de igual modo que todas las cosas que crecen, pasa de lo homogéneo á lo heterogéneo, y como un sistema normal de educación es un traslado objetivo de esa marcha subjetiva, debe contener la misma progresión. Además, considerada desde este punto de vista, podemos notar que esta fór-

mula tiene aplicaciones más extensas de lo que al principio parece. Su principio envuelve, no sólo la necesidad de proceder de lo simple á lo compuesto en la enseñanza de cada ramo de la ciencia, sino que también debemos hacer lo mismo con relación á todo conocimiento(1).

2. Decir que las lecciones deben partir de lo concreto para pasar á lo abstracto, se considerará, en cierto modo, como una repetición de lo anterior. No obstante, esta es una máxima que debe enunciarse, aunque no sea con otra mira que la que se distinga bien en ciertos casos, entre lo simple y lo compuesto, porque desgraciadamente se ha incurrido en muchos errores sobre este punto (2).

3. La educación del niño debe estar de acuerdo con la educación de la humanidad considerada históricamente, ó en otros términos, la ciencia debe producirse en el individuo lo mismo que se ha producido en la especie humana. Creemos que la sociedad debe á Comte la enunciación de esta doctrina, la cual podemos aceptar sin obligarnos á admitir el resto de su teoría (3).

4. ... en cada ramo de instrucción debemos proceder de lo empírico á lo racional. Un hecho capital en el progreso humano es, que toda ciencia se desenvuelva de su arte correspondiente (4).

5. ... en la educación debe favorecerse el desenvolvimiento espontáneo. Al niño se le ha de obligar á que haga por sí mismo sus investigaciones y saque las consecuencias. Debe *decirsele* lo menos posible é inducirle á *descubrir* lo más posible. La humanidad ha progresado por medio de la instrucción propia, y para alcanzar los mejores resultados, cada inteligencia debe trabajar y progresar algo de la misma manera;

(1) Págs. 90-92 de la citada obra.

(1) Pág. 104.

(2) Pág. 101 del volumen reseñado.

(3) Págs. 101-102 del referido volumen.

(4) Pág. 103 de dicho volumen.

esto se prueba diariamente por el éxito notable que alcanzan hombres que se han formado á sí mismos (1).

6. Como prueba final para juzgar acerca de un plan de educación, viene la cuestión de si produce una excitación agradable en los niños. Cuando ocurra duda sobre cuál de dos órdenes de estudios está ó no en armonía con los principios anteriores, podremos con toda seguridad valernos de este criterio; pero cuando uno de los dos parezca mejor en teoría, si no excita interés ó lo excita mucho menos que el otro método, debemos abandonarlo, porque los instintos intelectuales del niño merecen más confianza que nuestros razonamientos (2).

El bosquejo que damos del plan para ejercitar las percepciones del niño en su edad temprana, para dirigir las lecciones de cosas, para la enseñanza del dibujo y de la geometría, sólo puede considerarse como un ejemplo del método fundado en los principios generales que hemos expuesto antes. Creemos que si se examina con atención, se encontrará, que no sólo pasa de lo simple á lo compuesto, de lo concreto á lo abstracto, de lo empírico á lo racional, sino que llena igualmente todos los demás requisitos, como el de que la educación sea una repetición en pequeño de la marcha civilización; que sea en lo posible como una evolución espontánea, y que resulte agradable. La reunión de todas estas condiciones en un mismo método, sirve á la vez para probar que esas condiciones son las verdaderas y que ese método es el que conviene. Cuando á esto agregamos que dicho método es la conclusión lógica de la tendencia que caracteriza todos los sistemas de instrucción; que es la adopción completa del sistema natural á que éstos se ajustan parcialmente nada más, y que no sólo se conforma á los principios expuestos, sino que siguiendo también las indicaciones de la inteligen-

cia misma durante su desarrollo, facilita sus actividades espontáneas y favorece mucho el desenvolvimiento de las diversas facultades; cuando se considera todo esto, parece ya haber razones bastantes para creer que el procedimiento que dejamos indicado es el que más se aproxima al método verdadero.

Creemos conveniente añadir algunos párrafos con objeto de insistir todavía sobre dos principios generales que son los más importantes y también los más desatendidos: el que durante la juventud, así como en la infancia y en la edad madura, la instrucción debe ser espontánea, instrucción propia, y el de que la actividad mental producida por éste, debe ser siempre agradable en sí misma. Si la progresión de lo simple á lo complejo y de lo concreto á lo abstracto se considera como el requisito esencial dictado por la psicología, entonces la espontaneidad y placer del estudio, constituye en un medio de prueba para juzgar de si se ha ó no cumplido la ley psicológica. Si esta ley comprende las generalizaciones principales de la *ciencia* del desarrollo mental, esos principios son las reglas esenciales del *arte* de favorecerlo. Es evidente que si los grados de nuestro curso de estudios se disponen de manera que pueda recorrerlos el alumno con poco ó ningún auxilio, será porque su disposición corresponda á los varios períodos de la evolución de sus facultades; y también es obvio que si el pasar de un grado á otro, le es íntimamente agradable, será porque eso no requiera más que el ejercicio normal de sus facultades (1).

En esta parte de la obra, Spencer critica severamente á Pestalozzi y á sus métodos de enseñanza, como puede verse en las siguientes transcripciones:

Pasando de las generalidades á consideraciones especiales, es de observarse que, en la práctica, el sistema de Pestalozzi no parece haber cumplido todas las promesas de su teoría.

(1) Pág. 104.

(2) Pág. 106.

(1) Págs. 130-131.

Téngase siempre presente que Pestalozzi, aunque acertado en sus ideas fundamentales, no lo estuvo, sin embargo, en todas sus aplicaciones, y creemos en el hecho de que incurrió con frecuencia en errores. Según lo describen sus mismos admiradores, Pestalozzi fué un hombre de intuiciones parciales, un hombre que solía tener momentos de inspiración, pero que no pensaba con sistema. Su primer éxito notable en Stantz, lo obtuvo cuando no usaba libros ó medios de enseñanza ordinarios, y cuando el único objeto de su atención era “determinar en cada momento cuál era la instrucción que sus alumnos necesitaban más particularmente, y cuál el mejor modo de relacionarla con los conocimientos que ya poseían”. En gran parte su poder fué debido, no á un plan de educación meditado con calma, sino á su profunda simpatía por los niños, que le daba una percepción instintiva de las necesidades y dificultades infantiles. Le faltó la facultad de coordinar y desenvolver lógicamente las verdades que de cuando en cuando tomaba por base, y tuvo que dejar esto en gran parte á cargo de sus auxiliares Krüsi ó Kruesi, Tobler, Buss, Niederer, Schmid, etc. El resultado es que en los detalles de sus propios planes, como en los de aquellos sugeridos por sus compañeros de tareas, se encuentran muchos defectos é inconsecuencias. Su método de educar á los niños menores descrito en el *Manual de la Madre*, empezando como lo hace, con una nomenclatura de las diferentes partes del cuerpo, pasando en seguida á especificar sus posiciones relativas, y luego sus relaciones, puede probarse que no está de acuerdo con lo que sucede en los primeros períodos de la evolución mental. Su manera de enseñar el idioma propio por ejercicios formales sobre los significados de las palabras y la construcción de frases, es enteramente innecesario, y tiene que ocasionar al discípulo pérdida de tiempo, mucho trabajo y no poco disgusto. Así, pues, al mismo tiempo que defendemos en toda su extensión la doctrina general inaugurada por Pestalozzi, nos parece que puede causar gran daño la adop-

ción inconsiderada de sus métodos particulares. La constante tendencia de la humanidad á respetar las formas y prácticas, según las cuales se le ha dado á conocer su propensión á prosternarse ante el profeta y admitir como incontrovertible sus afirmaciones, y su inclinación á confundir el ropaje de la idea como la idea misma, hacen necesario insistir sobre la diferencia que hay entre los principios fundamentales del sistema de Pestalozzi y los varios medios ideados para su aplicación; y observar, que mientras que los unos pueden considerarse como establecidos, los otros no son, probablemente, más que un ligero bosquejo del plan conveniente. En efecto, si se considera el estado actual de nuestros conocimientos, podemos estar seguros de que eso es lo que sucede. Para que los métodos de educación puedan hacerse armonizar, por sus caracteres y arreglo con las facultades mentales en su modo y desarrollo, es indispensable saber bien cómo se verifica el desarrollo de las facultades intelectuales. Por ahora todo lo que sabemos sobre esta materia se reduce á unas cuantas nociones generales. Es preciso que estas nociones generales se desenvuelvan, y que cada una se transforme en multitud de proposiciones particulares antes que podamos decir que poseemos la ciencia en la que el *arte* de la educación debe fundarse. Así, cuando definitivamente hayamos determinado en qué sucesión y por qué combinaciones se ponen en acción las facultades, todavía nos restará elegir de entre los muchos medios posibles de ejercitar cada una de ellas, el que sea más conforme á su modo natural de acción. Por lo tanto, es evidente que no debe suponerse que nuestros métodos de enseñanza, aun los más adelantados, sean lo que debieran ser ni siquiera aproximadamente.

Teniendo en cuenta la distinción entre la teoría y la práctica del sistema de Pestalozzi, y deduciendo de las razones expuestas, que esa práctica ha de ser necesariamente muy defectuosa, el lector estimará en su verdadero valor el descontento expresado por algunas personas con relación á

dicho sistema y verá que la debida realización de la idea pestalozziana está todavía por efectuarse.

Como hemos dicho antes de admitir la teoría de Pestalozzi no envuelve la aceptación de su práctica en general, desde luego tenemos aquí un ejemplo. Tratando de la enseñanza del deletreo dice:

“El texto de deletreo debe contener todos los sonidos del idioma, los cuales debieran enseñarse en las familias desde la más temprana edad. El niño que aprende las palabras en el libro, las debiera repetir al que está en la cuna, aún antes que éste sea capaz de articular ninguna de ellas, para que así puedan imprimirse profundamente en su mente por medio de frecuentes repeticiones.”

Agregando á esto las sugerencias contenidas en su *Manual de las Madres*, en cuyas primeras lecciones da los nombres, posiciones, número, relaciones, propiedades y usos de los miembros y del cuerpo, resulta claro que los conocimientos de Pestalozzi acerca del desarrollo intelectual en la infancia eran demasiado imperfectos para que pudiese organizar planes juiciosos.

Spencer formula en esta obra un sistema de educación moral basado en la disciplina de la naturaleza que se designa comúnmente con el nombre de reacciones naturales.

He aquí los párrafos más importantes del segundo artículo de la citada obra, que es el dedicado á dicho asunto:

... es preciso admitir que el conocimiento de los mejores métodos de la educación física, intelectual y moral de los niños, es un conocimiento que no cede en importancia á otro alguno. Este asunto debiera ocupar el principal y último lugar en la serie de estudios hechos por los jóvenes de ambos sexos. Así como el completo desarrollo físico se determina por la capacidad para procrear, así también el completo desarrollo mental queda determinado por la capacidad de edu-

car á los hijos. *Este asunto que es el que debe ocupar el punto culminante de la educación constituye la teoría práctica de ella* (1).

¿Qué es lo que nos proponemos hacer?
¿No es procurar que la educación, de cualquiera clase que sea, tenga por objeto próximo preparar el niño para la vida, y formar un ciudadano que al mismo tiempo que sepa cómo conducirse sea capaz de abrirse camino en el mundo (2)?

Con estas explicaciones preliminares, pasemos ahora á considerar los fines y métodos verdaderos de la educación moral, y sólo hacemos referencia á la educación moral en su verdadero significado; puesto que no nos proponemos entrar en la cuestión de educación religiosa como auxiliar de la educación exclusivamente moral. Esto lo omitimos como asunto que puede ser tratado mejor separadamente. Después de dedicar algunas páginas á establecer los principios generales, y durante cuya lectura nos permitimos encarecer la paciencia del lector, procuraremos poner en claro, por medio de ejemplos, cuál debe ser el proceder de los padres, ante las dificultades que ofrece de continuo la educación doméstica.

Cuando un niño se cae ó se golpea la cabeza contra una mesa, sufre un dolor cuyo recuerdo tiende á hacerlo más cuidadoso en lo sucesivo; y por la repetición ocasional de experiencias parecidas, es como llega luego á aprender la manera de guiar sus movimientos. Si coge una barra de hierro candente, si toca con los dedos la llama de una vela, ó deja caer agua hirviendo en alguna parte de su cuerpo, la quemadura y por consiguiente el dolor que le ocasiona, constituye una experiencia muy difícil de olvidar. Tan profunda es la impresión producida por una ó dos de esas ocurrencias, que después no habrá poder persuasivo que le induzca nuevamente á desatender de ese modo las leyes de su constitución.

(1) Págs. 138-139 de la obra reseñada.
(2) Pág. 144 de dicha obra.

En estos como en otros casos parecidos, la naturaleza nos manifiesta del modo más sencillo, cuál debe ser la teoría y la práctica de la disciplina moral; teoría y práctica, que aunque parezca ser superficiales como las que comúnmente recibimos, al examinarlas veremos que difieren mucho de ellas.

Obsérvese desde luego, que en las lesiones del cuerpo y en los sufrimientos que á éstas acompañan, tenemos la mala conducta y sus consecuencias reducidas á sus formas más simples. Aunque según su acepción vulgar, las palabras *bien* y *mal* son exclusivamente aplicables á las acciones que producen efectos directos en el cuerpo; sin embargo, quienquiera que considere el asunto, verá, que esas acciones pueden distinguirse como las demás, por medio de dichas calificaciones. Todas las teorías de moral, cualquiera que sea su base, convienen en considerar, que la conducta cuyos resultados totales inmediatos y remotos sean beneficiosos, será buena. La felicidad ó la desdicha causada, constituyen el criterio de que los hombres se sirven en definitiva para juzgar de la conducta. Consideramos la embriaguez como cosa mala, por la degeneración física que produce, y por los males morales que ocasiona al bebedor y á los que de él dependen. Si el robo proporcionase placer al ladrón y al robado igualmente, no lo encontraríamos en el catálogo de pecados. Si fuera concebible que los actos de bondad hubiesen de multiplicar los padecimientos humanos, los condenaríamos y no serían considerados como buenos. Basta leer un artículo de fondo de cualquier periódico político, ó escuchar cualquiera conversación sobre los asuntos sociales, para ver que todos los actos del parlamento, movimientos políticos, ó empresas filantrópicas, se juzgan como todas las acciones de los hombres, según que sus resultados prometan aumentar los *placeres* ó los *sufrimientos humanos*. Si al considerar todas las ideas secundarias y derivadas, encontramos que tal es siempre nuestro último criterio del bien y del mal, no podemos negarnos á clasificar las acciones puramente físicas como buenas ó malas,

según sea el resultado beneficioso ó perjudicial que produzcan.

Nótese, en segundo lugar, el carácter de los castigos por cuyo medio se previenen estas transgresiones físicas. Los llamamos castigos, por falta de otra palabra mejor; porque no son castigos en el sentido literal. No son penas impuestas artificial é innecesariamente, sino impedimentos beneficiosos á los actos contrarios al bienestar del cuerpo; impedimentos sin los cuales la vida sería pronto destruída por efecto de las lesiones corporales. La particularidad de estas penas, ya que así hemos de llamarlas, está en que no son más que las *consecuencias inevitables* de los hechos; las *reacciones inevitables* de los actos del niño.

Además, debe tenerse presente que esas reacciones dolorosas, son proporcionadas al grado en que se haya faltado á las leyes orgánicas. Un ligero accidente produce un dolor y otro más grave, ocasiona mayor sufrimiento. Cuando un niño tropieza contra un escalón no está ordenado que sufra con exceso, sino lo suficiente para que en adelante tenga la precaución necesaria. De este modo, por su experiencia diaria, va aprendiendo cuáles son las mayores ó menores penas que corresponden á los errores grandes ó pequeños y después se conduce de conformidad con ellas.

Obsérvese, por último, que las reacciones naturales que siguen á los actos erróneos del niño, son constantes, directos, seguros é ineludibles. Nada de amenazas, sino ejecución muda y rigurosa. Si el niño se pincha el dedo con un alfiler, inmediatamente experimenta dolor; si repite ese acto, otra vez se produce el mismo resultado, y así continuamente. En todas sus relaciones con la naturaleza inorgánica que le rodea encuentra la misma persistencia infalible, que no atiende á disculpas, y de la que no hay apelación. Por eso, muy pronto, reconociendo el niño esa disciplina severa, pero bienhechora, se hace sumamente precavido para no infringirla.

Estas verdades generales parecerán todavía más significativas si recordamos que se

mantienen exactamente lo mismo en la vida adulta que en la infancia. Sólo por un conocimiento de las consecuencias naturales, obtenido experimentalmente, es por lo que los hombres y las mujeres se detienen en la pendiente del mal. Después de concluída la educación doméstica, y cuando ya no hay padres ni maestros que prohiban esta ó aquella clase de conducta, viene á regir una disciplina parecida á aquella por la que el niño aprende sus primeras lecciones de guiarse por sí mismo. Si el joven al entrar en la vida malgasta el tiempo, es descuidado y cumple mal con los deberes que se le confían, pronto recibirá el castigo natural, perderá los empleos que tenga y se verá obligado á sufrir por algún tiempo los males de una pobreza relativa. El hombre que no es puntual y falta á sus compromisos sobre negocios ó sobre asuntos de placer, sufre las consecuentes incomodidades, pérdidas y privaciones. El mercader avariento que vende con exagerada ganancia, pierde sus parroquianos y esto le obliga á contener su codicia. La pérdida gradual de la clientela, enseña al médico negligente á dedicarse con más asiduidad á sus enfermos. El acreedor demasiado crédulo y el especulador harto confiado, aprenden igualmente á conocer, por las dificultades que encuentran, la necesidad de ser más precavidos en sus compromisos. Lo mismo viene á suceder en todas las cosas de la vida. En el refrán que dice: "El gato escaldado del agua fría huye", no sólo vemos que se reconoce generalmente la analogía entre la disciplina social y la disciplina que la naturaleza impone desde la infancia, sino también, la implícita convicción de que esta disciplina es la más eficaz. Pudiéramos agregar que dicha convicción está hoy establecida. Todos hemos oído alguna vez confesar á otros que la experiencia adquirida á mucha costa les ha hecho cambiar de conducta. Toda persona ha tenido ocasión de oír criticar los actos de tal derrochador, ó de cual hombre de negocios, y siempre se hace la observación de que todos los consejos fueron inútiles, y de que sólo pudo hacerle efecto la amarga experiencia; nada más que

el sufrimiento de las consecuencias inevitables. Si se quiere todavía una prueba mayor de que la pena de la reacción natural, sobre ser la más eficaz, es tal que no se la puede reemplazar con ninguna pena ideada por el hombre, tendremos esa prueba en la notoria eficacia de nuestros varios sistemas penales. De los muchos métodos de la disciplina criminal que se han propuesto y practicado legalmente, ninguno ha correspondido á las esperanzas de sus autores. Los castigos impuestos por los hombres, no sólo han dejado de producir la deseada enmienda de los criminales, sino que en muchos casos han contribuído á aumentar la criminalidad. Los únicos establecimientos penitenciarios donde se ha logrado algo, son aquellos en que el régimen se acerca un tanto al método de la naturaleza; donde no se hace sino poco más que aplicar las consecuencias naturales de la conducta criminal, esto es, reducir la libertad de los delincuentes ó hacer uso de otras restricciones lo necesario para el resguardo de la sociedad, exigiéndoles, al mismo tiempo, que ganen su subsistencia mientras están cumpliendo condena. Claramente se ve, que la disciplina por medio de la cual el niño aprende á regular todos sus movimientos, es la misma que hace respetar el orden social á la mayoría de los hombres y que los moraliza más ó menos. Por último, es evidente también, que los métodos adoptados por la inventiva humana para restringir las malas acciones de los adultos, dejan de dar resultados cuando difieren de esta disciplina de origen divino, y sólo producen efectos beneficiosos á medida que se van pareciendo á ella.

¿No tenemos en todo esto el principio y guía de la educación moral? ¿No debemos inferir que un sistema tan benéfico durante la infancia y en la madurez lo ha de ser igualmente durante la juventud? ¿Puede alguien concebir que el método que es tan eficaz en el primero y en el último período de la vida, deje de serlo en el período intermedio? ¿No es manifiesto que, como "servidores é intérpretes de la naturaleza", los padres tienen la obligación de cuidar de que sus hijos experimenten habitualmente las



verdaderas consecuencias de su conducta; las reacciones naturales, sin disminuirlas, sin aumentarlas, sin reemplazarlas con consecuencias artificiales? Ningún lector imparcial vacilará en darsi su asentimiento (1).

.....
Antes de presentar las aplicaciones superiores y más delicadas del principio á que se refieren los anteriores ejemplos, hagamos notar sus muchas ventajas y superioridad en comparación con el principio, ó más bien con la práctica empírica que prevalece en el mayor número de familias.

En primer lugar, pronto se forman conceptos justos que luego se aclaran y completan mediante la experiencia conveniente y continuada. Más seguro es conducirse bien en la vida cuando se comprenden racionalmente las consecuencias buenas y malas de las acciones, que cuando sólo se creen según autoridad ajena. El niño que sabe que el desarreglo hecho por él supone un trabajo consiguiente de volver á poner las cosas en orden, que por falta de puntualidad se queda sin satisfacer un gusto, ó que á su descuido sigue la pérdida ó destrucción de un objeto que él tiene en gran estima, no sólo siente vivamente las consecuencias, sino que también adquiere conocimiento de las causas y efectos; lo mismo que le sucederá durante el resto de su vida. Mientras que, por el contrario, el niño que en tales casos recibe una reprimenda ó una pena ficticia, no solamente experimenta una consecuencia de la cual suele hacer poco caso, sino que deja de aprender lo que de otro modo hubiera aprendido, con respecto á la naturaleza esencial de la buena ó de la mala conducta. Uno de los vicios del sistema usual de recompensas y castigos artificiales, vicio notado desde hace largo tiempo por las personas de clara inteligencia, consiste en que substituyendo ciertos castigos, se produce en el niño un criterio moral radicalmente falso. Habiéndose acostumbrado durante la niñez, á considerar siempre el desagrado de sus padres ó maestros como el resultado de un acto prohibido por ellos, el joven, ha

formado una asociación de ideas entre tal acto y tal disgusto, como causa y efecto; y resulta, que cuando los padres ó maestros han abdicado y no hay ya que temer su desagrado, desaparece en gran parte la restricción del acto prohibido, quedando sin aprender todavía la verdadera ley, que es la de las reacciones naturales y tendrá que aprenderla más tarde por medio de una triste experiencia. Como dice un autor que ha conocido muy de cerca los efectos de ese mal sistema: "Los jóvenes particularmente aquellos cuyos padres no han cuidado de ejercer su influencia sobre ellos salen del colegio, para entregarse á todo género de extravagancias, no conocen regla alguna de acción, ignoran las razones de conducta moral, no tienen en qué fundar sus ideas, y hasta que el mundo los ha disciplinado severamente, son miembros peligrosísimos para la sociedad.

Otra gran ventaja del sistema natural de disciplina, consiste en que es un sistema de pura justicia y todo niño lo reconocerá como tal. El que sufre la consecuencia natural de su mala acción, se siente menos inclinado á pensar que se le trata de un modo indevido que si sufre un castigo artificialmente impuesto; sucediendo lo mismo á los niños que á los hombres (1).

.....
Así vemos que este método de cultura moral por la experiencia de las reacciones normales, es igualmente aplicable al niño y al adulto; y que entre otras de las muchas ventajas que ofrece, figuran las siguientes: 1.^a Que facilita la comprensión racional de la buena ó mala conducta, mediante la experiencia de los efectos buenos ó malos causados por la conducta misma. 2.^a Que el niño, sufriendo solamente los efectos dolorosos de sus propias faltas, tiene que reconocer más ó menos la justicia de las penas. 3.^a Que reconociendo la justicia del castigo y recibéndolo de la naturaleza en lugar de recibirlo de un individuo, al niño le causa menos exasperación; mientras que el padre, manteniéndose en una actitud relativamente

(1) Págs. 147-153 de la referida obra.

(1) Págs. 158-160 del libro reseñado.

pasiva para cuidar sólo de que las penas naturales se dejen sentir, conserva una tranquilidad de espíritu relativa. 4.^a y última, que evitándose así en gran parte todo motivo de la exasperación mutua, ha de producir un estado de sentimientos mucho más agradable y provechoso para los padres y los hijos (1).

.....
Téngase siempre presente el principio de que, el objeto de la disciplina, no es más que el de ir formando un ser que pueda *governarse á sí mismo* y no un ser que haya *desometerse al gobierno ajeno* (2).

.....
Recuérdese siempre, que el educar bien no es, como pudiera creerse una cosa sencilla y fácil, sino que es la tarea más difícil de la vida adulta (3).

El sistema disciplinario de las reacciones naturales tan calurosamente defendido por Spencer es en parte recomendable, pero como sistema único y vigorosamente aceptado es cruel é insuficiente.

Es cruel, porque los niños no pueden calcular de antemano — ni á veces tampoco el hombre — los daños que se siguen de una mala acción.

Por otra parte, el castigo natural de algunos actos malos no es inmediato y deja largos lapsos de tiempo sin la necesaria corrección.

En el sistema de educación moral de Spencer se prescinde por completo, como ya lo habrá advertido el lector — de todo fundamento religioso.

La clave del sistema de educación de Spéncer está en ser «un buen animal» (4). Este conocido filósofo trata extensamente en este último artículo de su obra que está dedicado á la educación física de la

alimentación y del vestido de los niños (1), y hablando del endurecimiento físico, cuya teoría califica de ilusoria (2), dice así:

Entre las sensaciones útiles para nuestra guía, figuran las sensaciones de frío y de calor, y toda manera de vestir á los niños para la cual no se tengan en cuenta esas impresiones, debe desaprobarse. La idea vulgar de que conviene que se hagan “duros” es un grave error. Muchas son las criaturas que perecen por quererlas hacer duras, y las que sobreviven están sufriendo daño ya sea en su desarrollo ó en su constitución. “Su aspecto delicado — dice el Dr. Combe — denota lo bastante el daño producido, y sus frecuentes enfermedades, debieran servir de aviso hasta á los padres más irreflexivos.” El razonamiento en que se apoya esa teoría del “endurecimiento” del niño, es muy superficial. Personas ricas que ven á los hijos de los campesinos jugar al aire libre medio desnudos, y que notan la buena salud de que disfrutaban las gentes del campo, deducen la conclusión insostenible de que esa salud es resultado de la escasez de ropa, y resuelven criar á sus propios hijos vistiéndolos muy á la ligera. Olvidan por completo, que esos niños que retozan en el campo, viven en muchos respectos protegidos por circunstancias muy favorables; pasan sus días casi en un juego continuo, siempre respiran aire puro, y su organismo no está desarreglado por un exceso de trabajo mental. Aunque parezca lo contrario, su buena salud se mantiene, no en consecuencia, sino á pesar de su falta de abrigo. Creemos que esta conclusión alternativa es la verdadera, y que la pérdida innecesaria de calor animal á que se somete á los niños les perjudica inevitablemente, sobre todo en los climas fríos.

Aunque los niños de constitución sana, llegan á “endurecerse” con los rigores de la intemperie, eso no puede tener efecto, sino á expensas del crecimiento. Esta verdad se

(1) Pág. 164 del citado volumen.

(2) Pág. 182 del volumen referido.

(3) Pág. 184.

(4) No son frases suyas, sino de un escritor, á quien alude sin nombrarle.

(1) Las conclusiones pueden verse enunciadas en el índice.

(2) Pág. 225 de la obra reseñada.

manifiesta tanto en el hombre como en los animales. Las jacas de Shetlandia, soportan mejor las inclemencias del tiempo que el caballo del sur de Europa; pero son enanas. El ganado vacuno y lanar de las montañas de Escocia, que vive en climas más fríos, es de mucha menos marca que el de la raza inglesa. En las regiones ártica y antártica, la raza humana pocas veces alcanza la estatura ordinaria; los lapones y los esquimales son generalmente de muy poca talla, y los habitantes de la Tierra del Fuego, que viven desnudos, en un clima tan frío como aquel es, son tan pequeños y deformes, dice Darwin, que “cuesta trabajo creer que sean semejantes nuestros” (1).

Sobre el valor de los ejercicios de gimnasia dice Spencer:

En este caso, como en otros, para remediar los males de un artificio se ha recurrido á un nuevo artificio. Habiéndose prohibido el ejercicio natural espontáneo, y conocidas las malas consecuencias de las faltas de éste, se ha adaptado un sistema de actividad ficticia, la gimnástica. Desde luego admitimos que este algo es mejor que nada, pero que sea un sustituto adecuado del juego, lo negamos. Los defectos son positivos y negativos. En primer lugar, los movimientos gimnásticos, mucho menos variados que los que acompañan á los juegos infantiles, no aseguran una distribución igual de actividad á todas las regiones del cuerpo; de donde resulta, que el esfuerzo, recayendo sobre partes especiales, produce fatiga más pronto; debiendo agregarse, que si el mismo esfuerzo se repite constantemente, su resultado inevitable, será un desarrollo imperfecto. Además la cantidad de ejercicio hecho de este modo, es deficiente, no sólo en consecuencia de la distribución desigual, sino también por razón de la falta de interés. Cuando no llegan á considerarse molestos los ejercicios gimnásticos, según ocurre algunas veces, si se sujetan á reglas como si fueran lecciones, estos movimientos monotonos, se hacen

cansados por no proporcionar diversión. La competencia, es verdad, sirve de estímulo; pero éste no es duradero como el placer que acompaña á los juegos variados de los niños. La gimnástica, les es inferior con respecto á la *cantidad* de esfuerzo muscular que produce, y lo es todavía mucho más, en cuanto á la *calidad*. Esta falta comparativa de regocijo á que nos hemos referido, como causa del desagrado que llegan á inspirar los juegos artificiales, es también causa de su inferioridad en cuanto á los efectos que producen en el organismo. La creencia común, de que mientras la cantidad de acción física es la misma, no importa que ésta sea agradable ó no, es una equivocación grave. La excitación mental agradable, ejerce influencia vigorizadora muy importante. Obsérvese, el efecto que le produce á una persona impedida, la llegada de una buena noticia, ó la visita de un amigo antiguo y querido. Nótese con cuánto interés, el médico recomienda que se proporcione sociedad alegre á los enfermos debilitados. Recuérdese lo beneficiosa que es para la salud, la satisfacción producida por el cambio de vistas y lugares. La verdad es que el contento constituye el tónico más poderoso. Acelerando la circulación de la sangre, facilita mejor el desempeño de todas las funciones; y contribuye igualmente, á aumentar la salud, cuando la hay, ó á restablecerla, cuando se ha perdido. De ahí, la superioridad esencial de los juegos sobre la gimnástica. El vivo interés y la alegría que los niños experimentan en sus pasatiempos, son tan importantes como el ejercicio corporal que los acompaña; y por esto la gimnástica, no ofreciendo esos estímulos mentales, resulta ser fundamentalmente defectuosa.

Concediendo que el ejercicio de ciertos miembros del cuerpo, es mejor que no ejercitar ninguno; concediendo además, que los movimientos gimnásticos, pueden emplearse ventajosamente como medio auxiliar suplementario, sostenemos, que dichos movimientos no pueden nunca reemplazar á los ejercicios sugeridos por la naturaleza. Para los niños de uno y otro sexo, la actividad á que

(1) Págs. 212-214 de dicha obra.

sus instintos los impelen, es absolutamente esencial para su bienestar físico. Quienquiera que los prohíba, no hace más que oponerse á los medios naturales empleados para producir e lmejor desarrollo corporal (1).

Spencer censura el exceso de estudio y la precocidad de los niños en los siguientes términos:

La presión de la vida moderna, somete tanto al joven como al adulto, á un aumento constante de esfuerzo mental. En todos los negocios y profesiones, una competencia viva hace trabajar con más fuerza la habilidad de los hombres; y con la mira, de que el joven pueda ser capaz de atender á las múltiples ocupaciones de la vida, conforme á las necesidades de la época, se le somete á una disciplina mucho más severa, que la que experimentó la juventud de las generaciones pasadas. Así se duplica el daño. Los padres, que se ven obligados á trabajar mayormente para resistir á los esfuerzos de sus competidores, y que colocados en esta situación desventajosa, tienen que sostener un modo de vivir más caro, tienen forzosamente que dedicarse á sus tareas todos los días del año, haciendo muy poco ejercicio corporal y casi sin disfrutar de descanso alguno. Su constitución, debilitada por ese continuo exceso de trabajo, la heredan sus hijos; y entonces á estos niños comparativamente débiles y predispuestos á ceder aún al esfuerzo ordinario de sus energías, se les exige cursar un programa de estudios, mucho más extenso, que el prescrito para los niños más sanos y robustos de las generaciones anteriores.

Puede predecirse con seguridad, que de todo eso han de resultar consecuencias desastrosas; y toda persona que se dedica al estudio de estas materias sabe que por desgracia ya existen los males. Dondequiera que vayamos, pronto encontraremos niños y jóvenes de ambos sexos, que se han malogrado por exceso de estudio. Ya vemos uno, que para reponerse de su estado de

debilidad producido por el estudio, necesita según la opinión de sus médicos, un año de descanso absoluto. Después sabemos de otro, que desde varios meses sufre de una congestión cerebral crónica, que amenaza durar mucho más tiempo. Más tarde nos citan el caso de una fiebre consiguiente á la sobreexcitación producida en el colegio. Por último, vemos á un joven que tuvo que desistir de sus estudios por algún tiempo, y el cual, desde que volvió á sus tareas de estudiante, padece de frecuentes desmayos. Citamos hechos, no buscados por cierto, sino venidos á nuestra observación durante los dos últimos años, y en terreno muy limitado, sin que tampoco hayamos agotado la lista de casos. Recientemente, tuvimos ocasión de ver cómo se hace hereditario el mal. Tratábase de una señora, hija de padres robustos, cuyo organismo sufrió de tal modo, con el régimen seguido en un colegio escocés, donde no se comía lo bastante y se estudiaba demasiado, que invariablemente le daban vértigos al levantarse cada mañana, y sus hijos, habiendo heredado esa debilidad cerebral, son varios de ellos incapaces de soportar un estudio moderado sin que sientan desvanecimientos y dolores de cabeza. En la actualidad, vemos diariamente á una señorita, cuya constitución se ha desarreglado para toda la vida, á consecuencia del excesivo trabajo intelectual durante sus estudios. Dedicada exclusivamente á sus libros, sin quedarle tiempo ni fuerzas para un ejercicio corporal, moderado, se encuentra hoy, después de haber terminado su educación, víctima de un continuo padecer. Su apetito es escaso y caprichoso, la carne le repugna, sus extremidades están siempre frías, aun en el verano; siente gran debilidad que no la permite sino un paseo muy lento y limitado; subir una escalera le produce palpitaciones del corazón, y, además, padece de la vista; todo esto, unido á un desarrollo físico incompleto y á la laxitud de sus tejidos, son los resultados perniciosos de su educación. Una amiga suya, compañera de colegio, está igualmente debilitada y expuesta á padecer frecuentes des-

(1) Págs. 222-224.

vanecimientos, y, por último, su médico la ha obligado á desistir enteramente de toda clase de estudios.

Si males tan graves como los descritos ocurren con tanta frecuencia, considérese cuál no será la de otros de importancia secundaria. Para cada caso en que se pueda atribuir directamente una enfermedad al exceso de aplicación, hay probablemente media docena de ellos en los que el mal no se hace notar y va acumulándose lentamente; casos en los cuales se suele observar un desarreglo de las funciones, atribuído á una causa especial ó á una constitución delicada; casos en que se nota un retardó y prematura detención del desarrollo físico; casos en que, habiendo tendencia latente á la consumción, acaba ésta por presentarse con todas sus manifestaciones, y casos en que se produce la predisposición á las afecciones cerebrales, hoy tan comunes á causa del mucho trabajo de la vida adulta. La frecuencia con que hoy se ven tantos organismos debilitados, se la explicará fácilmente cualquiera que, después de notar los repetidos padecimientos de los hombres de carrera facultativa y los dedicados al comercio, considere los desastrosos efectos que la aplicación indebida puede producir en el organismo incompletamente desarrollado de los niños. Estos no pueden resistir ni el mismo esfuerzo físico ni el mismo esfuerzo intelectual que los adultos. Si el hombre, cuya organización está ya completamente desarrollada, sufre tan visiblemente las consecuencias del exceso de trabajo intelectual, mucho más grave será el daño que de ello le resulte al niño (1).

.....
Parece extraño que haya tan poca conciencia de los peligros que trae consigo el exceso de educación durante la juventud, sobre todo, cuando en general se reconocen los peligros de ese exceso de educación durante la infancia. Casi todos los padres conocen más ó menos las malas consecuencias de la precocidad infantil. En sociedad se reprueba la conducta de aquellos que es-

timulan demasiado temprano la inteligencia de sus pequeños, y el temor que inspira ese estímulo es mayor en proporción del conocimiento de sus efectos. Aquí puede servirnos de ejemplo la opinión de un amigo, profesor distinguido de fisiología, quien nos dijo que no permitiría que su hijo aprendiese ninguna clase de lecciones hasta que cumpliera ocho años de edad. Mientras á todos les es ya familiar la verdad de que el desarrollo forzado de la inteligencia del niño, produce resultados desastrosos, mostrándose, bien sea como debilidad física, atontamiento ulterior ó muerte prematura, y parece, que esa misma verdad, no se reconoce con respecto al adolescente y el joven. Sin embargo, nada hay tan cierto como de que se le imponga el deber de hacerlo. Existe un orden y una proporción para el desenvolvimiento de las facultades intelectuales. Si ese orden no se respeta, si las facultades superiores se esfuerzan antes de tiempo, obligando al joven á adquirir conocimientos más abstractos y complejos de los que puede asimilarse fácilmente, ó si, por exceso de cultura, el entendimiento en general se desarrolla hasta un grado incompatible con su edad, al resultado anormal que se produce, acompañará de seguro un mal equivalente, ó con toda probabilidad en mayores proporciones.

Recuérdese que la naturaleza es muy estricta en sus cuentas, y que si en cualquier sentido exigimos de ella más de lo que está dispuesta á darnos, nos liquidará sus cuentas, rebajando la equivalencia en alguna otra parte (1).

Y tratando de la recíproca influencia entre el cuerpo y el espíritu dice el citado filósofo inglés (2):

...el exceso de ejercicio corporal disminuye la facultad de pensar, que la prostración temporal que sigue á un esfuerzo repentino y violento ó la fatiga producida por una jornada de treinta millas, trae por con-

(1) Págs. 226-228 del libro reseñado.

(1) Págs. 232-234 de dicho libro.

(2) Págs. 234-236 del libro citado.

secuencia la predisposición en contra de todo esfuerzo mental; que después de viajar á pie durante un mes la inercia mental es tanta, que se necesita descansar algunos días para dominarla; y que, por último, en los aldeanos que pasan la vida en el trabajo muscular, la actividad de sus facultades intelectuales es muy débil. Asimismo es una verdad familiar para todos, la de que, cuando el desarrollo del cuerpo se verifica con extremada rapidez, la pérdida de energía resultante se manifiesta por la postración física y moral. El hecho de que un esfuerzo muscular violento después de comer detiene la digestión, y el de que los niños obligados á trabajos duros desde muy temprano, acaban por atontarse, también prueban que todo exceso de actividad en una dirección supone escasez de actividad en otra. La ley que se manifiesta de este modo en los casos extremos, se cumple exactamente en todos los demás. La abstracción indebida de fuerzas, es tan perjudicial cuando las exigencias son ligeras y constantes, como cuando son grandes y repentinas. De ahí que, si durante la juventud el consumo de fuerzas empleadas en el trabajo mental excede á aquel para el cual ha provisto la naturaleza, la suma de fuerzas restantes dedicada á otras necesidades, es comparativamente menor de lo que debiera, de lo que resultan inevitables daños de uno ú otro género. Veamos brevemente cuáles son esos males.

Suponiendo que el esfuerzo de actividad no sea extremo, sino que sólo exceda en poco á lo normal, entonces no resultará más que una ligera reacción en el desarrollo del cuerpo; la estatura ó lo grueso de las formas será algo menor que lo que sin ese esfuerzo habrían sido, ó la calidad de los tejidos no será tan buena. Uno ó varios de estos efectos son inevitables. La mayor cantidad de sangre enviada al cerebro, no sólo durante el período de esfuerzo mental, sino también en el subsiguiente, ó sea en el de la reparación de la substancia cerebral consumida, es la misma que debiera haber estado circulando por todos los miembros y vísceras, y es cantidad de sangre perdida para el

abastecimiento de materiales destinados al desarrollo general y renovación de los tejidos. Siendo cierta esta reacción física, la cuestión que debemos considerar es, si la utilidad que resulta de un exceso de cultura compensa la pérdida producida; si lo defectuoso del desarrollo corporal ó la falta de aquella perfección orgánica que da fuerzas y resistencia se puede resarcir con los conocimientos adquiridos.

Cuando el trabajo impuesto á las facultades intelectuales es más fuerte, los resultados consiguientes son más graves, puesto que, no sólo determinan la imperfección del cuerpo en general, sino también la del cerebro en particular. Es una ley fisiológica demostrada primeramente por Isidoro St. Hilaire, y sobre la cual llamó la atención Lewes en su libro titulado *Enanos y Gigantes*, donde se ve que existe un antagonismo entre el *crecimiento* y el *desarrollo*. Por la primera palabra, usada en un sentido anti-tético, se entiende *aumento de tamaño*, y por la segunda, *aumento de estructura*. La ley que hemos citado establece que, una gran actividad en uno de esos sentidos, implica disminución de actividad en el otro.

Spencer, que hace en esta obra frecuentes referencias á la educación de la mujer (1), dice lo siguiente respecto de su cultura forzada y de su educación:

Los efectos que un sistema de esta clase produce en la mujer son, si se quiere, más nocivos que en el hombre. Estando en gran parte privada de los ejercicios activos y agradables, con que los niños mitigan los males que les causa el exceso de estudio, las niñas sienten más sus efectos perniciosos. Por eso son tan pocas las que alcanzan un desarrollo perfecto y saludable. En la palidez, los contornos angulosos y el pecho hundido de las jóvenes que figuran en los salones, podemos ver el efecto de esa aplicación inhumana, que no es atenuada por los pasatiempos juveniles; y esa degeneración física que manifiestan impide su bien-

(1) Véase el índice del libro.

estar mucho más que pudieran favorecerlo todos sus talentos y atractivos sociales. Las madres, deseosas de que sus hijas luzcan y agraden, difícilmente podrían elegir medio más fatal que el de sacrificar el cuerpo á la inteligencia. Parece que no tienen en cuenta los gustos del sexo opuesto, ó que tienen de ellos un concepto erróneo. Los hombres, en general, no hacen gran caso de la erudición de la mujer; pero sí, y mucho, de la belleza física, el buen carácter y el buen sentido (1).

.....
Eduquese á la joven cuanto se quiera, mientras más, mejor; pero con la condición de que no se la cause ningún daño físico. Aquí pudiéramos observar, de paso, que se ganaría mucho adoptando un plan, según el cual la memoria de *papagayo* se cultivase menos, que se cultivasen más las facultades *humanas* y que la educación se continuase durante un período que hoy se desaprovecha, ó sea, desde que la joven sale del colegio hasta que se casa. El educar de tal modo, y hasta el punto que llegue á producirse degeneración física, es frustrar el principal objeto al cual se dedican los gastos y cuidados de la educación. Los padres que someten á sus hijas á ese sistema, frecuentemente les malogran su porvenir. No sólo son responsables de su mala salud con todos los padecimientos, incapacidades y tristezas que la acompañan; sino que también, en muchos casos, las condenan á perpetua soltería (2).

La obra de Spencer termina con los siguientes párrafos:

Nuestra conclusión final es, por consiguiente, que la actual educación física de los niños resulta sumamente perjudicial por varios conceptos. Lo es, por la insuficiencia de la alimentación, del abrigo, del ejercicio corporal y por el exceso de aplicación intelectual, al menos entre las jóvenes. Ese régimen, considerado en conjunto, se ve que exige mucho y da muy poco. A medida que

gasta las fuerzas vitales, hace que la vida del niño se parezca mucho más de lo que debiera parecerse á la del adulto. Desconoce la verdad de que, así como en el feto, la vitalidad toda se emplea en el crecimiento, y en el niño de pecho el gasto de vitalidad para el crecimiento es tan grande que deja muy poco sobrante para otra acción física ó intelectual, así también durante el resto de la niñez y en la adolescencia, el crecimiento es el requisito dominante al que todos los demás deben subordinarse; requisito, que exige darle mucho al organismo y que se le quite muy poco; requisito, que limita, por consiguiente, el trabajo del cuerpo y de la inteligencia á un grado proporcionado á la rapidez del crecimiento; requisito, por último, que no permite el aumento de las actividades físicas é intelectuales sino á medida que el crecimiento va á menos.

Considerado desde otro punto de vista ese sistema de educar de una manera desmesurada, se ve que es resultado manifiesto de la fase de civilización por la cual estamos pasando. En los tiempos primitivos, cuando la agresión y la defensa eran las actividades sociales más importantes, el vigor corporal y su compañero el valor, constituían el gran *desideratum*. Entonces la educación era casi enteramente física; la cultura intelectual era poco atendida y, como sucedía en los tiempos feudales, á menudo se la miraba con desprecio. Ahora que el estado de los pueblos es relativamente pacífico; ahora que la fuerza muscular casi no se emplea más que en los trabajos manuales, y que todo éxito social depende casi por completo de la inteligencia, nuestra educación ha llegado á hacerse casi exclusivamente intelectual. En vez de respetar el cuerpo y despreciar la inteligencia, hoy respetamos la inteligencia y despreciamos el cuerpo. Ambos extremos son malos. Todavía no se ha comprendido bastante la verdad de que, como la vida física es el fundamento de la intelectual, no debe desarrollarse la inteligencia á expensas del cuerpo. Lo que debe hacerse es combinar el concepto antiguo y el concepto moderno de la educación.

(1) Pág. 242 de la obra descrita.

(2) Pág. 244 de dicha obra.

Quizás nada contribuirá tanto á que lle- gue antes el tiempo en que se cuide apropiadamente del cuerpo y del espíritu como la difusión de la creencia de que el conservar la salud es un *deber*. Pocos tienen hoy conciencia de que existe eso que se puede llamar *moralidad física*. Las palabras y actos habituales de los hombres manifiestan la idea de que tienen la libertad de tratar sus cuerpos como mejor les plazca. Consideran los males buscados por ellos mismos al desobedecer los mandatos de la naturaleza como simples injusticias y no como efectos de una conducta más ó menos reprehensible. Aunque las malas consecuencias impuestas á los que de ellos dependen, y á las generaciones futuras, son á veces tan funestas como las del crimen; sin embargo, no se creen criminales por ningún concepto. Es verdad que, tocante á la embriaguez, se reconoce lo viciosa de una transgresión puramente física; pero nadie parece inferir que, si esa transgresión es viciosa, debe serlo también cualquiera otra que afecte al cuerpo. El hecho es que todos los atentados contra la salud son *verdaderos pecados físicos*. Cuando esto sea generalmente sabido, entonces, y quizá sólo entonces, será cuando obtenga toda la atención que se merece la educación física de los niños.

Esta obra fué primeramente escrita en forma de artículos. El mismo autor lo declara de esta manera en el prólogo de las dos últimas ediciones castellanas que quedan descritas:

Los cuatro capítulos de que se compone esta obra, aparecieron como artículos en varias revistas periódicas: el primero, en la *Westminster Review*; el segundo, en la *North British Review*, y los otros dos, en la *British Quarterly Review*. Estos artículos trataban separadamente las diferentes partes del asunto, y reunidos, forman un total bastante completo (1).

Para juzgar con acierto de las teorías

(1) Véase la pág. 8 del volumen descrito.

pedagógicas de Spencer (1) es necesario tener noticia de sus ideas filosóficas.

“James Mill y su hijo Stuart Mill, Bain, Lewes y Herbert Spencer—dice el P. Zeferino González—son los principales representantes de la escuela psicológica en la Inglaterra contemporánea (2).”

...la doctrina de los cinco autores citados, sin dejar de ser positivista en su método, en su espíritu y parcialmente en sus conclusiones, constituya, sin embargo, una escuela psicológica especial.

“Las ideas, tendencias y conclusiones más importantes que caracterizan á esta escuela, pueden condensarse en los siguientes términos:

“El objeto de la psicología son los hechos ó fenómenos de la conciencia, considerados en sí mismos y en sus condiciones, en sus leyes y en sus causas inmediatas. El procedimiento sintético y el analítico son igualmente útiles y necesarios para investigar y conocer este objeto, ó sean los hechos de conciencia, pero sin pasar nunca de los fenómenos, y, por consiguiente, cofirmándose con ignorar si existe ó no lo que se llama alma ó espíritu y cuál sea su naturaleza. En este terreno la psicología se inclina á negar la existencia de dos substancias distintas en el hombre, porque no están ya de acuerdo con los resultados adquiridos por la ciencia (*ils ne sont plus d'accord avec les résultats acquis par la science*), como dice Bain. La substancia única, añade éste, con dos órdenes de propiedades, una sola substancia con dos caras (*la substance unique avec deux ordres de propriétés, deux faces*), una unidad, en fin, con dos caras, es lo que parece satisfacer mejor á las exigencias de la cuestión psicológica: *Une unité á deux faces, semble plutot satisfaire á toutes les exigences de la question*.

“La conciencia significa el conjunto de las

(1) Contiene muy curiosos datos biográficos la obra á que se refiere la siguiente nota bibliográfica: *Bibliothé que de Philosophie contemporaine. Une autobiographie*, par H. Spencer. Paris, 1907.

(2) *Historia de la Filosofía*, tomo IV, págs. 297-301.

manifestaciones psicológicas, y, considerada en sí misma, en su realidad objetiva, no es más que una corriente continua cruzada ó complexa de sensaciones, ideas, instintos, deseos, voliciones, sentimientos, etc. La percepción de la diferencia es la que da origen á la conciencia, de manera que ésta, en tanto existe ó comienza en el hombre, en cuanto hay percepción de alguna diferencia.

“Entre todos los fenómenos de conciencia, la sensación es el absolutamente primitivo é irreductible, y, por consiguiente, aquel del cual proceden y al cual se reducen en cierto modo los demás fenómenos de conciencia. Además de las sensaciones correspondientes á los cinco sentidos externos, hay otras dos clases, que son: a), las sensaciones *orgánicas*, que sirven para percibir el estado de los órganos internos, como el hambre y la sed, y b), sensaciones *musculares*, que sirven para percibir los esfuerzos de los músculos y su tensión ó grado. Estas últimas son las primeras en el orden cronológico, y no carecen de importancia en el orden cognoscitivo, puesto que nos dan la noción experimental del mundo externo por medio de la sensación de resistencia.

“El fenómeno psicológico que llamamos conocimiento, es un fenómeno complejo, que entraña, además de las sensaciones, ideas y asociación de unas y otras. Las ideas son una especie de copias ó imágenes de las sensaciones, de donde resulta que su aparición, su naturaleza y su marcha están en relación con la aparición, la naturaleza y la marcha de las sensaciones.

“Esta relación entre las ideas y las sensaciones es como la base remota y primitiva de la asociación de los fenómenos psicológicos en la conciencia.

.....
“La sensación como hecho primitivo é irreductible, y la asociación como ley universal, son las que dan origen y contienen la razón suficiente de lo que llamamos facultades humanas, memoria, imaginación, entendimiento, voluntad, etc., y de sus diversas funciones. Así, por ejemplo, la memoria

y la imaginación son el efecto y como la expresión de la fuerza inherente á los hechos psicológicos, y principalmente á las sensaciones, para durar y dejar sus vestigios en el cerebro y en el sistema nervioso. La espontaneidad, por medio de la cual las impresiones y sensaciones se transforman en los fenómenos psicológicos que llamamos ideas, sentimientos, voliciones, deseos, raciocinios, etc., tiene su raíz en el organismo, y principalmente en el sistema nervioso. Algunos de los fenómenos psicológicos se transmiten de padres á hijos por medio de la generación.

“La causalidad no es más que la sucesión constante de dos ó más fenómenos, de los cuales llamamos *causa* al primero, y *efecto* al segundo. La fuerza activa y real que concebimos como produciendo el efecto, no es más que una imaginación sin fundamento real.

“Los actos que se dicen voluntarios y libres, están sujetos á la ley de la causalidad; sin embargo, pueden decirse voluntarios, por cuanto proceden del yo, es decir, del conjunto de estados de conciencia que preceden y determinan la volición.”

“Es Herbert Spencer —añade el P. Ceferino González (1)— uno de los escritores más fecundos y originales de la Inglaterra contemporánea, y es también el representante más completo, y aun pudiéramos decir más filosófico de la escuela psicológica de que acabamos de hablar. A pesar de sus reclamaciones en contra, Spencer entra en la esfera del positivismo, no solamente por razón del método, sino también por razón de sus tendencias y de sus conclusiones.

“Cierto es que este filósofo se separa de Comte acerca de varios puntos de relativa importancia, como son, entre otros, el valor objetivo y la importancia científica de la idea de causa, la clasificación de las ciencias y el ideal de las sociedades humanas; pero también es incontestable que el filósofo inglés afirma que nuestros conocimientos son todos relativos; que se debe rechazar toda explica-

(1) *Historia de la Filosofía*, tomo IV ya citado, páginas. 301-306.

ción trascendente de los fenómenos sensibles; que entre la religión y la ciencia no puede haber nada común; que lo absoluto y lo divino trascendente están fuera del alcance de la ciencia y de sus métodos, y, lo que es más aún, que constituyen la región de lo inaccesible á la razón humana; que la evolución social está sujeta á leyes tan necesarias como la evolución orgánica; que la creencia en la inmortalidad es una señal y un efecto de la ignorancia primitiva, ó digamos del estado teológico-metafísico que representa una fase imperfecta del desarrollo intelectual, y no hay para qué advertir que todas estas afirmaciones son afirmaciones esencialmente positivistas y muy en armonía con la concepción de Comte.

"Por lo demás, el punto central de la concepción filosófica de Spencer es la *ley de evolución* ó progreso, según que entraña la transición insensible, *infinitesimal*, por decirlo así, de lo simple y lo homogéneo á lo compuesto y lo heterogéneo. Spencer simplifica y generaliza á la vez esta ley, aplicándola á todas las esferas del ser y del conocer, al mundo inorgánico y al orgánico, al individuo y á la especie, á la vida y á la historia, á la sociedad, al gobierno, á la industria, al comercio, al arte y á todas las manifestaciones de la naturaleza y del pensamiento. Al lado de esta ley fundamental, y como derivaciones y aplicaciones de la misma, Spencer desenvuelve la ley de la asociación de ideas y la correlación ó equivalencia de fuerzas. Y por cierto que esta última le arrastra á los confines del materialismo, cuando afirma que la distinción, que la línea de demarcación entre la vida mental y la vida corporal es arbitraria, y que en el proceso ó evolución de la vida á través de plantas, animales y hombres, es imposible fijar el momento en que comienza la inteligencia, ó, mejor dicho, que la línea de separación que se establece ordinariamente entre la vida mental y la vida corporal ó física, es una línea arbitraria (*toute ligne de démarcation qu'on tire entre elles est arbitraire*), como se expresa el mismo Spencer. La vida mental y psíquica tiene su raíz en

la vida orgánica; es como una efflorescencia de ésta, y entre la función más humilde de la vida orgánica y la función más elevada de la vida mental, sólo hay diferencia de grados, afirmación que coincide perfectamente con la doctrina de Comte, según se apuntó en su lugar.

"Si por este lado el autor de los *Principios de psicología* no anda muy distante del materialismo, no se acerca menos á este sistema cuando da á entender que la idea intelectual no es más que una función de sensaciones semejantes, y esto después de afirmar que la sensación no es más que una integración de choques nerviosos.

"En armonía con estas ideas, Spencer enseña también que lo que vulgarmente se llama en las escuelas verdades necesarias, verdades axiomáticas y universales, deben su origen y su ser á la transmisión hereditaria; son efectos de la asociación de ciertas ideas ó estados de conciencia, muy repetida y arraigada en los antepasados, que se transmite hereditariamente á los sucesores.

"El origen y constitución de la moral se hallan en el mismo caso, puesto que proceden de las experiencias de utilidad realizadas, acumuladas y transmitidas de padres á hijos, en relación con determinadas modificaciones nerviosas: *Les expériences d'utilité, organisées et consolidées á travers toutes les générations passées de la race humaine, ont produit des modifications nerveuses correspondantes, qui, par transmission et accumulation continues, sont devenues chez nous certaines facultés d'intuition morale.*

"Según queda indicado, la *evolución* constituye el punto capital de la Filosofía de Spencer, el cual pudiera ser apellidado con justicia el filósofo de la evolución."

"La teoría teológica de Spencer es una teoría esencialmente negativa. Spencer no niega la existencia de Dios, como hacen otros positivistas, y hasta concede al hombre una especie de concepción vaga, confusa é indefinida del Ser Supremo. Pero este Ser, el Absoluto, Dios, en fin, es perfectamente inaccesible á la razón humana, coincide y se identifica con lo *Incognoscible*,

porque la razón no puede salir fuera de la esfera de lo relativo, y Dios, ó no existe, ó es el Absoluto. De aquí resulta la separación completa y hasta la incompatibilidad entre la religión y la ciencia, puesto que el objeto de la primera es lo Absoluto, es decir, lo Incognoscible, al paso que el objeto exclusivo y único de la segunda es lo relativo.

“Aunque colocado en la corriente positivista por su método, por sus aspiraciones y tendencias, por sus ideas y por sus conclusiones, Spencer tiende á la generalización y emplea los procedimientos sintéticos y racionales en mayor escala que los demás representantes de este sistema; desde este punto de vista, Spencer puede considerarse y merece ser apellidado el metafísico del positivismo.”

Doña Concepción Arenal publicó hace algún tiempo en el *Boletín de la Institución Libre de enseñanza* (1), un estudio crítico titulado «Observaciones sobre *La educación física, intelectual y moral de Herbert Spencer*», y de esta interesante monografía con los siguientes párrafos:

“La gran reputación del autor de este libro, que, traducido al español, ha circulado bastante, y lo mucho bueno que contiene, nos mueve á llamar la atención sobre lo que juzgamos malo, más peligroso, porque cuando á la verdad se mezcla el error, es fácil confundirlos, máxime si una eminencia científica da su prestigio para facilitar la confusión. Otro motivo hay para que la crítica bien intencionada venza naturales repugnancias y respetos, que por otra parte no pueden halagar sino á las medianías, y es que lo erróneo en la obra de Spencer, nos parece efecto de una reacción, porque, como él dice, *cuando se abandona un error, ocurre de ordinario que se cae durante cierto*

tiempo en el error opuesto. Esta propensión del autor, lo es también de muchos lectores, de la mayoría probablemente, y que no estando contenida como en él por una gran inteligencia y una vasta instrucción, exagerará el movimiento reaccionario; que sabido es cómo todos los discípulos acentúan y aumentan los extravíos del maestro.

“No debe desconocerse el progreso, pero tampoco aplicar á la educación un evolucionismo exagerado. Debe estudiarse y respetarse la naturaleza, pero sin convertir su culto en superstición, sin ir á parar á un naturalismo que ofrece graves inconvenientes. Han de estudiarse las armonías de lo bueno y de lo útil, pero sin hacer de la utilidad la base de la moral, porque si la utilidad es excelente como coronación del edificio, es péñisa como cimiento. Ha de proscribirse la cruel y estúpida máxima de que *la letra con sangre entra*, pero sin tener por seguro que el maestro *no sabe enseñar* cuando el niño (cualquier niño) no tiene *gusto* en aprender.

“Como el libro de Spencer nos parece exageradamente evolucionista, naturalista y egoísta (ó utilitario), como hallará muchos lectores con las mismas tendencias, acaso tengan alguna utilidad las observaciones que nos ha sugerido.

“No vamos á hacer un resumen del libro de Spencer, porque nos dirigimos á los que le han leído ó han de leerle; que obras de esta clase, no aprovechan conocidas por extractos. Únicamente para la necesaria claridad, seguiremos en nuestras observaciones el mismo orden establecido en el libro, que consta de cuatro partes:

“Primera. ¿Qué conocimientos son más útiles?

“Segunda. De la educación intelectual.

“Tercera. De la educación moral.

“Cuarta. De la educación física.

“¿QUÉ CONOCIMIENTOS SON MÁS ÚTILES?

“Spencer enaltece las excelencias de la ciencia, y no seremos nosotros los que dejemos de aplaudirle por el entusiasmo y la verdad con que la ensalza. Sí, tiene razón cuando dice que la ciencia es moral, religiosa, artística y poética; y no conocemos pen-

(1) Núms. 139, 141, 142, 143, 144 y 146 de dicho *Boletín* correspondientes al 30 de noviembre y 31 de diciembre de 1882 y al 15 de enero, 15 de febrero y 15 de marzo de 1883.

sador elevado y profundo, hombre verdaderamente científico, que no tenga algo de artista, de poeta y de sacerdote, que no nos impulse hacia lo bello y lo infinito. Si se nos opone una larga lista de eminencias científicas que han escandalizado á las almas timoratas, responderemos que el escándalo proviene más de la forma que de la esencia; está, por lo menos, tanto en los que le reciben como en los que le dan, blasfemos para los que cifran su fe toda y su fervor en el sacramento y en el culto, pero no impíos para el que tiene más alta y amplia idea de la religión. Y aunque uno ú otro hombre científico pudiera ser tachado de impiedad, cosa tal vez no tan fácil como creen los que le acusan, no dejaría por eso la ciencia de ser religiosa; no se puede buscar y hallar la verdad sin aproximarse á Dios.

"Pero la ciencia que ensalzamos, la que nos parece moral, religiosa, artística y poética, tanto quiere decir como *conocimiento*; abraza toda la esfera espiritual del hombre, y es la que puede dirigir y consolidar su educación. No es esta ó aquella ó varias ó muchas formas de actividad disciplinada, metodizada, ilustrada y dirigida; son todas las actividades, porque todas constituyen el hombre y han de ser objeto de la educación.

"Ocurren tres objeciones esenciales al sistema propuesto:

"Primera. Se considera *sucesivo* lo que es *simultáneo*.

"Segunda. Se considera *accesorio* lo que es *esencial*.

"Tercera. Se llama la atención del educador sobre la *importancia* de los actos, en vez de insistir sobre la *dificultad*.

"LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

"Censura Spencer con tanta razón como energía los métodos de enseñanza hasta aquí seguidos, y que para muchos países (entre los cuales desgraciadamente se encuentra España) no pertenecen al pasado, sino al presente.

"Las palabras en vez de las cosas;

"Los libros en lugar de los hechos;

"La autoridad ocupando el puesto de la razón;

"La rutina sustituyendo al plan razonado;

"Las fórmulas que se encomiendan á la memoria pasivamente, y la tendencia á embotar la originalidad y energía individual, en vez de estimularlas, desconociendo las ventajas de la gimnasia del espíritu, y que las relaciones que se encuentran se saben mejor que aquellas cuyo conocimiento es debido al trabajo ajeno;

"Las reglas generales y las abstracciones, antes de conocer lo particular y lo concreto.

"La mortificación sustituida al natural atractivo que el conocimiento de la verdad tiene;

"La hostilidad que existe entre el maestro y el discípulo, en vez de la armonía que debiera existir.

"Tales son los principales cargos que el autor razona contra los antiguos métodos de enseñanza en la segunda parte de su obra, que es, á nuestro parecer, la de mayor mérito y utilidad. Pero si en ella hay mucho digno de aceptación y de elogio, también hay algo esencial que no podemos admitir como verdadero, y es lo que calificábamos al comenzar estas observaciones de naturalismo y evolucionismo exagerados."

"LA EDUCACIÓN MORAL

"Lo decimos con sentimiento, pero debemos manifestarlo con franqueza; este capítulo, que debiera ser el mejor, es lo más débil del libro, y como en un tratado de educación la moral es lo primero, la obra de Spencer, si no flaquea por la base, le falta muy poco, y aunque tenga mucho verdadero que aprovechar, tiene mucho erróneo que corregir; no bastan los buenos métodos para neutralizar el veneno de los malos principios.

"De la moral que nuestro autor quiere inculcar á los niños desde muy temprano, puede dar idea el párrafo siguiente:

"Las madres dirigen mal la educación de



"sus hijos, porque no se dan cuenta de esta *verdad*: que en el hogar doméstico, como en el mundo, la *única disciplina saludable* es la experiencia de las consecuencias buenas ó malas, *agradables ó desagradables*, que derivan *naturalmente* de nuestras acciones."

"Como se ve, es la moral utilitaria con toda su verdad y su mentira, sus sofismas, sus vacíos y sus contradicciones, que de todo esto hay en el capítulo que vamos á examinar. Se ha dicho tanto y tan concluyente contra la doctrina del interés, que nada añadiríamos, si no fuera posible que el libro caiga en manos de los que no han visto la refutación de sus doctrinas, ó se lea por personas que desconocen el error cuando varía de forma, y hacen necesario rebatirle bajo todas aquellas en que se presenta.

"Como sea grato aprobar, y censurar penoso, comencaremos por la tarea más agradable, elogiando cual merece aquella parte de la obra de Spencer, en que abomina del excesivo rigor de los padres, y pone de manifiesto cuán absurdo y perjudicial es sustituir el cariño por el miedo, la experiencia por la sumisión mecánica, la cordial franqueza por la suspicaz reserva, y la razón por la autoridad. Así se tuerce la dirección de los niños, así se resabían en vez de educarse, así se desmoralizan y se depravan muchas veces. Considerando cómo se agrían las relaciones que debían ser cariñosas, los grandes males que resultan del alejamiento moral de los miembros de la familia y de la privación de aquellos goces hijos del amor, de la confianza, del abandono, que abren el corazón y elevan los sentimientos, Spencer dice: "Es ley de la naturaleza, visible para todo observador, que los que se ven privados de los goces superiores de la vida, tratan de buscar como una compensación en el disfrute de los goces inferiores: los que no saborean las dulzuras de la simpatía, corren tras de las dulzuras del egoísmo, y viceversa, las relaciones cordiales entre padres é hijos disminuyen el número de las faltas cuya fuente es el egoísmo."

"Verdades profundas, claras, y dignas de ser meditadas por tantos padres como sustituyen los lazos del amor por las cadenas de despóticos rigores. Este párrafo y otros que en el mismo sentido hay en esta parte de la obra, nos parecen dignos de los mayores elogios, si bien creemos que se exagera el poder de los resortes afectivos en ciertas ocasiones, como más adelante tendremos ocasión de observar.

"La índole de este trabajo nos impone una brevedad que recordamos al lector para que no extrañe nuestro silencio respecto de gran número de proposiciones, silencio que no significa que las tengamos por buenas, sino deseo de ser conciso y de no distraer la atención del lector sobre puntos menos importantes, á fin de concentrarla sobre los esenciales, que á nuestro parecer son los siguientes:

"1.º No se puede dar el nombre de *moral* al *cálculo* de las ventajas é inconvenientes que resultarán para el individuo, de sus acciones malas ó buenas.

"2.º La experiencia del niño es falaz guía.

"3.º No es cierto que, aun tratándose de leyes físicas, el castigo sea siempre indefectible y proporcional á la infracción.

"4.º No es cierto que las infracciones de la ley moral lleven consigo infalible y proporcional castigo (aún menos que las de la ley física).

"5.º No es cierto que, aunque el castigo llamado *natural* siga á la infracción de la ley moral, baste para evitar la reincidencia y sea *la única disciplina saludable*.

"6.º No es cierto que basten las consecuencias llamadas naturales, ni los resortes afectivos, para corregir á los que incurren en faltas graves.

"EDUCACIÓN FÍSICA

"Este capítulo está lleno de justas censuras contra el modo ante-higiénico de criar á los niños, y con gran provecho se atenderán los razonamientos y se practicarán las reglas que hay en él. Sólo en un punto el

autor, de acuerdo con sus anteriores afirmaciones, no nos parece que lo está con la experiencia, y es: la confianza excesiva que tiene, aun en los casos de enfermedad, en los apetitos, en los instintos. Ciertamente que deben tenerse siempre en cuenta y seguirse, pero hasta cierto punto no más, mirando por donde van, y no dejándose conducir con los ojos cerrados, como si ellos no pudieran errar nunca el camino; aquí vemos también la reacción: del instinto *abominable* se ha pasado al instinto *infalible*. La verdad está en medio de estos extremos: el instinto es un buen guía en circunstancias normales y en sujetos perfectamente equilibrados; pero en cuanto falta la armonía, la completa normalidad, tanto en lo físico como en lo espiritual, el instinto, no sólo puede extraviar, sino que extravía con frecuencia; y siendo su perversión unas veces síntoma, las más causa del mal, no se le puede pedir remedio ni tomarle por guía incondicionalmente.

”Aquí terminaríamos estas observaciones, si no creyéramos que deben completarse con otra relativa, no á la que el autor dice, sino á lo que no ha dicho. Spencer habla de religión, pero incidentalmente, y sólo para manifestar que la ciencia, lejos de ser impía, es religiosa; sobre esto escribe bellamente y cita hermosas frases. Pero en un tratado de Educación física, intelectual y moral, nos parece que se necesitaba algo más que afirmar esta armonía, y que era necesario dar al educador consejos y reglas en lo que á la religión se refiere. Tal vez se alegue que un autor tiene el derecho de dar á su obra la extensión que le parezca, excluyendo lo que no considere indispensable, y que sólo puede exigírsele que trate bien el asunto dentro de los límites que él trace; que si así sucede en general, en este caso particular puede añadirse que Spencer no es teólogo, ni sabe de dogmas, ni de verdades reveladas, ni entiende de otras que aquellas que su razón alcanza, ni se le ha de hacer un cargo porque no enseña lo que ignora.

”Algún tendrá quizá este razonamiento

por bueno, nosotros no. Los asuntos no son como esos animales de estructura tan sencilla y homogénea que tienen todos los elementos de su vida en cualquiera parte de su cuerpo, y partiéndolos se multiplican, lejos de destrozarse; los asuntos tienen sus límites propios, que no es dado reducir mucho sin inutilizarlos: son organismos intelectuales; y como un zoólogo no puede dar á conocer una especie prescindiendo de alguna cosa esencial que la caracteriza, tampoco un filósofo, tratando de la educación del hombre, debe hacer caso omiso de un elemento humano tan esencial como la religión. La religión ¿se califica de insensatez? Aun concediéndolo, siempre resultará que para los insensatos que la tienen se escribe; y prescindir de ella, aun en el concepto de que sea un absurdo, es hacer como el sastre que cortara ropa para jorobados prescindiendo de la joroba: las prendas tendrían muy buen corte, pero no podrían usarse; y si alegrara que debían sentar bien á todo hombre bien conformado, y que, por lo tanto, eran de recibo, se le podrían rechazar, manifestándole que se trataba de vestir hombres contrahechos.

”Pero ni aun es este el caso. Spencer no es un impío de pacotilla, que califica la religión de farsa inventada por los curas, sin otra razón de ser que la necedad de los fieles y el interés del clero y del sacerdocio de todos los siglos y países, no. Nuestro autor ha probado en otra obra (1) y establecido tan bien como el que mejor, los fundamentos psicológicos de la religión y las profundas raíces y extensas ramificaciones que tiene en el sentimiento y en la inteligencia humana. Siendo esto así, como él lo sabe y lo ha dicho; si padres, madres, maestros, maestras, niños y niñas han de ser, mejor ó peor, más ó menos religiosos, ¿cómo al darles reglas para la dirección de la vida, puede prescindirse de un elemento tan esencial de ella? Aunque el autor no tenga religión (lo ignoramos), ¿desconocerá su influencia en la mayor parte de las personas

(1) *Los primeros principios.*

á quienes se dirige? ¿Dejará que sobre este asunto piensen, crean y hagan lo que quieran, por más absurdo y perjudicial que fuere, sin hacer observación ni darles regla ni consejo alguno? Bien está que, no siendo teólogo, se abstenga de discutir dogmas; que no investigue su verdad como historiador, ni como creyente los premios ó castigos que establecen para después de la muerte. Pero como moralista y pensador, ¿puede desconocer la influencia de los dogmas, de los preceptos religiosos, de los ritos, de la organización de las iglesias, en las ideas, los sentimientos, los gustos y las acciones de los hombres? Y si esta influencia será razonable ó absurda, moral ó inmoral, buena ó mala para el niño y para el joven, ¿el educador no debe señalarla? Si no sabe ni cree saber nada de los problemas de *ultra-tumba*, que calle; si ignora los arcanos de la existencia del hombre y de su destino, que guarde silencio y no prefiera el error á la duda, el absurdo al misterio; todo esto es razonable y honrado, pero cuando se trata de esta vida, de lo que influyen en la moralidad, la dignidad y la dicha del hombre los dogmas y los preceptos, el asunto varía; no es divino, sino humano, y constituye un objeto de estudio como cualquiera otro. Si el moralista no entra en la cuestión de las verdades reveladas, no puede prescindir de las demostradas; y si no discute el origen divino de las reglas, debe poner en evidencia su influencia humana. Bajo este aspecto, la religión es de la competencia de todo pensador y asunto obligado del que educa. Como omisión sería ya una falta, pero se agrava, porque la atmósfera moral é intelectual pesa sobre el espíritu como la física sobre el cuerpo, y tiende á que desaparezca el vacío que, cuando no se llena con la verdad, se ocupa con el error.

En el tomo V de *Memorias* de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (1) hay un estudio sobre el «Influjo del positivismo en las Ciencias Morales y Políticas».

(1) Págs. 273-421.

El artículo correspondiente á Spencer es original de D. Manuel Alonso Martínez (1).

Durante los años de 1904 y 1905 la misma Academia de Ciencias Morales y Políticas discutió «La persona y doctrinas filosóficas de Herbert Spencer,» interviniendo en la discusión D. Eduardo Sanz y Escartín, D. Damián Isern, D. Melchor Salvá y D. Gumersindo de Azcárate.

Véanse las págs. 123-199 del tomo III de los *Extractos de discusiones* de dicha Academia.

De Spencer escribió no hace mucho tiempo G. Compayré un estudio titulado *Les grands éducateurs. Herbert Spencer et l'Education Scientifique*. París, S. a. [1908?] del cual ha hecho recientemente una traducción el Sr. Barnés con el siguiente título: *Herbert Spencer y la educación científica*. Madrid, 1910.

Véase su nota bibliográfica en el artículo dedicado á Compayré en las «Adiciones» de esta BIBLIOGRAFÍA.

La primera edición inglesa de esta obra de Spencer se publicó en Londres el año 1861 (2).

1789. **Staffe**, Baronesa

La Mujer en la familia. La hija, la esposa y la madre. Padre, hermanos, cuñados, parientes. Enfermedades. Relaciones. Novio. Prometido. Filosofía femenina. Celos. Familia del marido. Arreglo de la casa. Hijos, cuidados de los niños, educación, trabajo, hijos casados, yernos y nueras, etc., etc. Escudo del editor.

Madrid. Imprenta y estereotipia de R. Fé.

S. a. [1907?]

Tomo I: 286 págs. = Biblioteca popular. LVI.

(1) Págs. 407-421.

(2) *Education intellectual, moral and physical*. London, G. Monwaring, 1861 8.º

—V. en b.—Port.—Esta obra es propiedad. La presente edición se publica debidamente autorizada.—Pie de imprenta.—Texto, 7 (1)-284.—Índice, 285-286.

Tomo II: 318 págs. = Biblioteca popular. LVII. —V. en b.—Port.—Esta obra es propiedad. La presente edición se publica debidamente autorizada.—Pie de imprenta.—Texto, 7 (1)-313.—V. en b.—Índice, 315-318.

16.^o

Esta obra, que se lee con gusto y contiene muchas advertencias útiles para la mujer que ha de vivir en familia, sólo ofrece interés pedagógico en la parte del segundo tomo que se titula «La madre», en la cual la autora trata brevemente, aunque siempre con tino y discreción, de estas materias:

El hijo.—La educación es obra de la madre.—Deberes de la madre consigo misma.—El recién nacido.—Cuidados que un niño reclama.—Desde la cuna.—Un sistema de educación.—A cada uno según su naturaleza.—Brutalidad de los padres.—Falsas ideas.—El terror.—La obediencia.—La glotonería.—El disimulo y la mentira.—Orgullo del niño.—Crueldad infantil.—La envidia en los niños.—Dones y defectos físicos.—El estudio.—Vigilancia necesaria.—El buen aspecto.—Niños felices.—Recuerdo grato.—La cortesía entre los padres.—Cortesía de los padres para con los hijos.—La cortesía entre los niños.—El culto á los antepasados.—La familia del padre.—Educación particular de los hijos.—Sencillez y amor al trabajo.—Por la noche.—El respeto á la mujer.—La educación física.—Educación particular de una hija.—La educación física.

El alma de nuestra hija.—Cultivo de las cualidades de una hija.—La pequeña ama de casa.—Cómo la madre prepara á la esposa.

De estos artículos los más notables son los que llevan los siguientes epígrafes:

Un sistema de educación.—A cada uno según su naturaleza.—El terror.—La obediencia.—El estudio.—Vigilancia necesaria. Edu-

—El estudio.—Vigilancia necesaria. Educación particular á los hijos.

La autora no trata en esta obra del aspecto religioso de la educación.

1790. **Stall**, Sylvanus

— Pureza y verdad. Lo que debe saber el Niño. Traducido directamente del inglés con autorización del autor por Severino Aznar. Aprobado por la censura eclesiástica (1).

Tetuán de Chamartín (2). Imprenta de Bailly-Baillièrre é hijos.

1907

8 págs. (3) + 2 hs. + xvi + 200 págs.—Ant.—V. en b.—Opiniones de eminencias, 3-6.—Anv. en b.—Retrato fotografado de Sylvanus Stall.—Port.—V. en b.—Dedicado...—V. en b.—*Fac simile* de la licencia del Obispo de Madrid-Alcalá, D. José María Salvador y Barrera.—V. en b.—Prólogo de la edición española, III-XV.—V. en b.—Dos palabras á los padres, 1-17.—V. en b.—Prólogo, 19-22.—Introducción, 23-25.—V. en b.—Texto, 27-186 (4).—Índice, 187-193.—V. en b.

8.^o m.

El libro reseñado es una obra digna de estudio.

«El autor, que es norteamericano—dice el prólogo de la edición española—, ha escrito cuatro libros dedicados á cuatro épocas distintas de la vida del hombre. Dos célebres escritoras de la misma nación han pensado y escrito otros cuatro para la mujer.»

«Toda la serie ha tenido un éxito asom-

(1) Quiere decir por la autoridad eclesiástica.

(2) Tetuán de las Victorias es barrio y principal núcleo de población de Chamartín de la Rosa, villa que se halla al norte de la de Madrid.

(3) En papel *couché*. El resto de la obra está impreso en fuerte papel alisado.

(4) Cada una de las siete partes de esta obra lleva delante su título á la manera de anteporta con vuelta en blanco.

(1) Este volumen es imperfecto (al menos en el ejemplar visto), pues carece de dos páginas anteriores á la 7.

broso. Sólo de las ediciones inglesas se han vendido más de un millón de ejemplares. Se ha traducido al francés, al holandés, al sueco, y al mismo tiempo que se preparaba esta edición española, se traducía al alemán. En Asia ha aparecido casi al mismo tiempo en siete idiomas.»

No han sido cuatro libros sino ocho los que se han publicado sobre asuntos análogos con el título común de *Pureza y Bondad*.

Estas obras han sido publicadas en castellano por los editores de Madrid, señores Bailly-Bailliére.

Sus títulos y autores son los siguientes:

Lo que debe saber el niño, que es el descrito en el precedente artículo; *Lo que debe saber el joven*; *Lo que debe saber el recién casado*, y *Lo que debe saber el hombre á los 45 años*, por Sylvanus Stall.

Lo que debe saber la niña, que se describirá en el lugar correspondiente, y *Lo que debe saber la joven*, por Mary Wood-Allen; *Lo que debe saber la recién casada*, y *Lo que debe saber la mujer á los 45 años*, por Emma F. Angell Drake.

Solamente se han descrito en esta BIBLIOGRAFÍA *Lo que debe saber el niño* y *Lo que debe saber la niña*, porque son las que ofrecen interés pedagógico.

Esta traducción de la obra de Stall, á pesar de llevar la aprobación de la autoridad eclesiástica, produjo algún revuelo entre ciertos católicos de la ciudad de Barcelona. En vista de ello, se consultó el caso á la Sagrada Congregación del Índice, que declaró lo siguiente respecto del asunto:

«... de ninguna manera conviene que se eduque y forme la niñez en España á tenor de las reglas consignadas en los referidos libros, y que es necesario retirar los mismos libros de las manos de los fieles, principalmente de los niños... queda terminantemente prohibida por la Santa

Sede la instrucción y educación moral de la niñez según las teorías y reglas prácticas contenidas en los sobredichos libros *Lo que ha de saber el niño* y *Lo que debe saber la niña*; advirtiendo, además, á todos los fieles que hablan la lengua española «que quiere la Santa Sede que se procure apartar aquéllos, principalmente de manos de niños».

Esta declaración fué hecha pública por el Cardenal Casañas y Pagés, á la sazón Obispo de Barcelona, con fecha 18 de enero de 1908 (1).

La obra descrita estudia el difícil problema de la instrucción que deben recibir los jóvenes respecto á los misterios de la reproducción, y en ella Stall se declara partidario de iniciar con prudencia á los niños en estas materias para conservar su pureza de costumbres.

Stall expone las consecuencias lamentables del sistema actual, que, á su juicio, conduce á conservar la ignorancia del niño sobre este delicado asunto, mediante absurdas ficciones y perniciosos engaños; hace respecto de la iniciación no pocas advertencias, y concluye ofreciendo á padres, sacerdotes y maestros modelos de lecciones para abordar con los niños la delicada materia de enseñanza.

Esta obra contiene cuanto, á juicio del autor, deben saber los niños respecto á los misterios de la reproducción.

Se transcriben á aquí cuatro capítulos del libro que dan cabal idea del resto de la obra y que manifiestan mejor que otros los métodos que Stall sigue en lo que algunos pedagogos franceses llaman impropriamente *educación de la pureza*.

Estos capítulos, que tratan de la reproducción de las plantas, de los animales y de la especie humana, dicen así:

(1) Véase el número de EL UNIVERSO, de Madrid, correspondiente al 31 de enero de 1908.

CILINDRO III

Padre, madre é hijos en las plantas.—Dios los creó “macho y hembra”.—Los dos sexos en el mismo tronco.—Sólo aparecen en la madurez de la planta, al producir la semilla.—Los sexos en una mata de maíz.—A veces están separados.—El viento y los insectos transportan entonces el polen.—Si Dios quitara á las plantas la potencia reproductora desaparecería la vida vegetal y el hombre y los animales morirían de hambre.

Al terminar anoche nuestra entretenida conversación te hablaba de la semilla de manzana enterrada en el campo, y te decía que sólo podía producir un nuevo manzano; yo le llamaba “el manzano hijo”. Una planta es tan hija de sus padres como los pajaritos de un nido lo son de los que lo hicieron y fecundaron, de los que los cuidaron con su ternura y les surtieron de alimento. Habrás notado que los pájaros tienen un padre y una madre, pero al leer el *Génesis* tal vez no te hayas fijado en que, hablando de todos los seres vivientes, trae esta frase: “Y los creó macho y hembra.” En los pájaros y en los animales lo has comprobado tú sin duda, pero seguramente no has pensado que aquella frase de la Biblia tiene también su aplicación á las plantas, y que cada una de ellas tiene también su padre y su madre. Sin embargo, así es.

En algunas especies de plantas se encuentran juntos los dos sexos sobre el mismo tallo, pero no se aprecia, no se ve su diferenciación, no aparecen como sexos distintos y definidos sino cuando la planta ha llegado á su total madurez y ha producido ya la simiente que ha de perpetuar la especie.

El modo de unirse los sexos en estas plantas y la función especial que cada uno de ellos desempeña en la formación de la nueva planta se ve con bastante claridad en una mata de maíz. Cuando el tallo ha terminado su crecimiento y comienzan las mazorcas á formarse y á extender al sol su cabellera de seda, en la copa del tallo aparecen un gran número de brotes que se abren formando un penacho. Pues bien, las mazorcas, envueltas en sus capas que el sol arruga y amarillea y con sus flotantes cabelleras, son

la madre, son las manifestaciones femeninas de la planta, y el penacho que la corona con sus brotes abiertos y cargados de polen—de polvo de flor—son el padre, son sus manifestaciones masculinas. Cuando un viento suave mece los tallos, el polvo de flor, el polen cae sobre la cabellera de seda que cuelga de las mazorcas, y cada veta de esa seda lleva á un grano el principio fecundante. Sin esta operación misteriosa no habría grano, y, por lo tanto, no podría haber nueva planta.

En las plantas, los sexos están en la flor, y esto lo mismo en la flor de un árbol frutal que en las rosas de un zarzal. A veces están juntos, sobre el mismo tallo, como en el caso del maíz; á veces están separados, cada uno en tallo distinto. Cuando están juntos en la misma flor, el polen pasa fácilmente de la antera masculina al estigma femenino, y de aquí, á través del estilo, pasa fácilmente al ovario, que se oculta bajo los pétalos de la flor, y donde la simiente, una vez fecundada por el polen, madurará y guardará el principio de una nueva vida. Otras veces están en flores diferentes de una misma rama ó de ramas distintas de una misma planta. Algunas en árboles distintos, que no crecen juntos, sino que pueden estar separados por miles de leguas; entonces el polen del macho es transportado al ovario de la madre en alas del viento ó por las abejas y otros insectos, que tienen únicamente la preocupación y la ansiedad de libar miel para el invierno, pero que, sin proponérselo, prestan á las flores ese inmenso servicio, sin el cual la especie se extinguiría.

Por lo que te acabo de decir irás ya comprendiendo algo de la prodigiosa sabiduría que Dios mostró al criar los árboles y plantas y al hacer que cada una de ellas diera simiente según su especie. Comprenderás también cómo Dios reproduce, perpetúa y distribuye hoy la vida de las hierbas, árboles y plantas nacidas para morir. Si Dios privara á los vegetales de este poder reproductor, pasarían algunos años y la vida de las actuales plantas se extinguiría, y seguiría luego la extinción de las especies vegetales

y la muerte por consunción de las especies animales, y en la tierra el silencio de un cementerio inmenso.

Verás, en fin, querido Enrique, cómo pensando en estas cosas con la misma ingenua pureza con que Dios las cuenta en la Biblia, llegamos paso á paso á la contestación categórica y satisfactoria de la pregunta que hiciste á tu mamá cuando al volver á casa la otra tarde te encontraste á tu nueva hermanita en brazos de aquella señora.

Mañana por la noche te diré cómo Dios ha dispuesto las cosas de manera que cada animal tenga también su padre y su madre.

CILINDRO IV

La vida de la planta se perpetúa por la reproducción.—La vida orgánica se divide en vida sensitiva y vida no sensitiva.—Los seres que tienen sensibilidad producen huevos en vez de semillas.—Unión de los dos sexos en la ostra.—Su separación en los peces.—La hembra pone los huevos y el macho los fecunda nadando sobre ellos.—Los peces salen del huevo merced á la acción del agua y al calor del sol.—La ostra y los peces son huérfanos desde que nacen.

Recordarás que en el primero de los cilindros te decía, querido Enrique, cómo Dios al crear el sol, la luna, las estrellas, las rocas, las montañas, los mares y todos los demás seres que las personas instruidas llaman inorgánicos, no les dió el poder de reproducirse, sino que se reservó El la facultad de destruirlos ó crear otros nuevos si así le parecía conveniente. Te he dicho también que las hierbas, los árboles y todos los seres vivientes, que las personas ilustradas llaman seres orgánicos, han recibido de Dios el poder de producir otros semejantes. Estos nuevos seres tienen que comenzar la vida en su primer escalón, en el de la infancia. En los vegetales, el proceso continúa repitiéndose siempre igual. Primero, la planta que Dios creó; esa planta floreció; de la flor saldría el fruto ó la simiente; de la simiente, una planta joven semejante á la primera, hija suya, la cual, á su vez, daría flor y simiente y ésta produciría otra ú otras nuevas plan-

tas, y así hasta hoy, y así hasta el fin del mundo.

Recordando estas cosas nos preparamos para dar esta noche un paso más. Los seres orgánicos suelen ser clasificados en dos grandes clases. Agrupan en la primera á los que tienen nervios y uno ó más sentidos; como sienten, á esos seres los llaman *sensitivos*. A la otra clase pertenecen los que no tienen nervios ni sentidos, y por eso los llamamos seres *no sensitivos*.

Cuando estudiamos los pájaros, los peces y demás clases de animales, observamos que no se unen los sexos para producir simiente, sino para producir huevos. Algunos, los de los pájaros, por ejemplo, están recubiertos de una cáscara que los protege; pero no sucede lo mismo con todos. En las plantas, el padre produce el polen fecundador; en los seres sensitivos, el polen es sustituido por un fluido acuoso; en las plantas, el polen del sexo padre se transmite al ovario del sexo madre y allí se produce la semilla; en los seres sensitivos ese fluido del sexo padre se transmite al ovario de la madre, como se verá luego, y allí se produce el nuevo ser sensitivo.

Veamos lo que sucede en la ostra, que no ve ni oye, que no tiene gusto ni olfato, y que por no tener más que un sentido, el del tacto, es considerado como uno de los seres más ínfimos en la escala de la vida sensitiva. Observaremos en ella que, á semejanza de lo que sucede en las plantas, una sola ostra contiene los dos sexos, y los dos contribuyen á producir lo que se llama un huevo fertilizador, es decir, un huevo del que puede salir una nueva ostra, la ostra hija. Cuando los huevos están completamente formados, lo que sucede en primavera, la ostra lo expelle y flotan de un lado para otro en las aguas hasta que dan contra una roca, contra la concha de otra ostra ú otro cuerpo duro, al que se adhieren. Inmediatamente comienza á crecer alrededor de su cuerpo la concha, que viene á ser á la vez su casa y su vestidura.

Con los peces ya es otra cosa. La madre tiene su cuerpo especial y el pez padre el

suyo; de modo que el pez hijo tiene, como los niños y los pájaros, un pez que es su padre y un pez que es su madre.

Cuando en primavera haya comprado tu mamá algún pez, alguna alosa, por ejemplo, y la cocinera lo haya estado limpiando, habrás observado seguramente que el cuerpo de la alosa estaba lleno de millares de huevecillos. Durante la mayor parte del año vive en las profundidades del mar, y allá en la primavera, cuando su cuerpo está cargado de los huevos que ha formado durante todo el año, abandona su habitual residencia y nada en las bahías ó remonta el curso de los ríos hasta encontrar un remanso apacible, tranquilo y seguro donde las hembras depositan su carga. Durante ese viaje explorador muchas caen en las redes de los pescadores. Las alosas machos acompañan á las hembras, y cuando éstas han encontrado el lugar que buscaban, expelen de su cuerpo millares de huevos que flotan en el agua aglutinados por una substancia parecida al blanco del huevo, y los machos entonces nadan suavemente sobre ellos expeliendo de su cuerpo al mismo tiempo una substancia viscosa que tiene el mismo color. Esa substancia fertiliza los huevos como el polen de la planta fertiliza y fecunda los granos de semilla.

Depositados ya los huevos en un lugar á propósito y fecundados por el pez macho, los padres se van para no volver á ver, ó al menos para no conocer, ya á los peces sus hijos, abandonados desde el primer día al movimiento de las aguas y al calor del sol. Nacen huérfanos.

Ya sabes cómo vienen al mundo los peces; mañana te explicaré cómo nacen los pájaros y los animales.

CILINDRO V

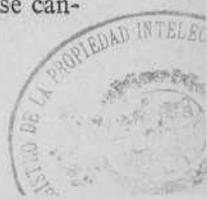
Crecimiento de la semilla.—Incubación de los huevos.—Costumbre de los pájaros cuando están incubando.—Preciosas lecciones que dan.—Peligros á que los pajaritos están expuestos.—Pájaros emigrantes.—En el orden de la creación vienen después los animales.—Por qué los animales no ponen huevos.—Estos se conservan en el cuerpo de la hembra, para lo cual está ma-

ravillosamente conformado.—Cuando ya ha adquirido el desarrollo conveniente, nace el animal.—Aun después de nacido, se alimenta del cuerpo de la madre.—La madre lo desteta cuando le han crecido los dientes.—Los animales más imperfectos se desarrollan antes.—El hombre es el ser más elevado en la escala de la creación.—Se desarrolla más lentamente que todos los animales.—Importancia de los primeros años.

Te prometí anoche, mi querido Enrique, hablarte hoy de los pajaritos y de los demás animales. En la primavera habrás ido alguna vez al jardín con tu mamá y la habrás visto sembrar granos de legumbres ó simiente de flor. Después de sembrarlos los cubría con cuidado para que la humedad de la tierra y el calor del sol despertaran la vida que en ellos dormía. Dentro de aquellos granitos se ocultaba una planta dispuesta á surgir á la vida y á crecer, á hacerse grande lo mismo que la vieja planta que los produjo.

En el árbol que crece junto á la ventana de tu cuarto hay un nido; tú has visto los huevecitos; ¿has pensado que eran la semilla de donde saldrían los nuevos pájaros? Pues así es. Los pájaros padres no depositan sus huevos en la tierra como se deposita la semilla de las plantas: construyen nidos, y en ellos los colocan, y sobre ellos se sientan con mimo para darles el calor de sus cuerpos y para despertar la vida que hay en ellos, para que los nuevos pájaros se formen y crezcan como lo dispuso el Creador. A las dos ó tres semanas, los pajaritos han hecho su aparición dentro del nido: es que han crecido lo bastante para que la cáscara se rompa. Los pajaritos están ya incubados, salen á la luz, *nacen*.

Si has observado á los padres en el período de la incubación, habrás visto que la hembra está la mayor parte del tiempo sobre los huevos dándoles su calor, mientras el macho va de rama en rama, se posa junto al nido, pía y canta, acaricia y acompaña á la hembra y se marcha á veces lejos y vuelve luego con un gusanito ó un regalado insecto en el pico para regalar con él á su adorable compañera. Cuando la hembra se can-



sa, se desentumece volando un poco con el macho; pero pronto se ve volver á éste y ocupar en el nido el lugar que la hembra dejó vacío, conservando así el calor de sus huevecitos, preservándolos de peligros y dando tiempo á que la madre haya descansado y se haya recreado y distraído cuanto necesite ó desee.

La vida de estos dos pájaros está llena de abnegaciones y de ternezas, y ni el hombre ni el niño pueden observarlos sin sentir alguna confusión, sin aprender de ellos lecciones de fidelidad y de amor.

Cuando los pajaritos han nacido, macho y hembra cazan juntos para traerles alimentos, y cuando ya son bastante grandes y han crecido sus alas, los padres atraviesan por un período de angustias: temen que la ambición tiente á sus hijos á volar antes de tiempo y caigan al suelo y sean cazados por el gato ó mueran de hambre ó de frío. Si tienen paciencia, volarán de árbol en árbol sin riesgo y á su tiempo, pasando el verano en la vecindad de su nido y buscando en el invierno más cálidos climas, de donde volverán á la primavera próxima, fuertes ya como sus padres y aparejados para ocupar su puesto en la vida de la reproducción como lo ha dispuesto Dios, y en los árboles próximos al nido en que nacieron construirán otros nuevos donde llamar á la vida otra nueva generación.

En la escala ascendente de los seres después de las aves van los animales. No ponen huevos como aquéllos. Recuerda lo que hacen los peces, ponen los huevos por millares; hay bacalao que pone él solo y de una vez 18 ó 20 millones. Una vez expelidos por la hembra, unos mueren, no pueden ser incubados por malas condiciones de lugar, de tiempo ó de otra clase; de los que son ó han sido incubados, los peces grandes se tragan y devoran multitudes, porque los peces son caníbales, comen carne de su especie. También los huevos de los pájaros están expuestos á muchas clases de peligros y destrucción. Los huevos de pata, ó de oca ó de gallina (tú lo sabes bien) se los come el hombre.

Para evitar esos quebrantos, y por otras

razones, en vez de poner los huevos en un nido y de sentarse sobre ellos para incubarlos, la hembra de los animales los conserva dentro de sí ya fecundados. Dios le ha dotado de un órgano maravilloso á propósito, creado *ad hoc*, y los huevos pasan allí por cambios semejantes á los que sufren los de los pájaros en el período de la incubación.

Después de algún tiempo, que varía para las especies animales entre algunos meses y un año entero, el huevo ó germen retenido en el cuerpo del animal hembra se ha desarrollado ya, ha crecido lo suficiente para vivir por su cuenta, separada é independientemente, y entonces se desprende del cuerpo de la madre y decimos que *nace*. Lo mismo venía á hacer, lo recordarás bien, el polluelo cuando rompía la cáscara del huevo en que había sido incubado. Hasta el momento de nacer se alimenta dentro del cuerpo de la madre; después de haber nacido, Dios le proporciona el alimento fuera. La madre lo nutre primero con su sangre, después con su leche. El animal se alimenta así durante algunas semanas hasta que le salen los dientes y es destetado. Entra entonces en un período de crecimiento más ó menos largo, según el lugar que ocupa en la escala zoológica. Cuanto más inferior es el animal, más breve es su infancia; cuanto más perfecto es, más lento es su desarrollo.

El hombre es el más perfecto de todos los seres de la tierra, y por eso es también más largo el período de su infancia y crecimiento. Recordarás que Dios lo hizo rey de la creación, dominador de las criaturas, y es, por consiguiente, necesario que pasen muchos años antes de empuñar el cetro, y que durante ellos aprenda, adquiera conocimientos, experiencia y juicio y se haga digno del alto sitio en que Dios lo colocó como soberano de las criaturas, hecho á su imagen y semejanza.

Seguramente que, como los demás niños, has deseado muchas veces llegar á ser hombre pronto. Dios sabe mejor que tú lo que te conviene, y sabe que los años que te faltan para cumplir los veinticinco, edad en que probablemente alcanzarás tu desarrollo

completo, no son demasiados para prepararte debidamente al duro peso de la vida, para las responsabilidades que como hombre has de contraer. Tienes la fortuna de encontrar en el seno de tu familia excepcionales y favorables condiciones para esa preparación. Ten paciencia y sé laborioso, y, sobre todo, no malbarates esos años; necesitas aprovecharlos bien para forjar tu porvenir.

CILINDRO VI

Si Dios creara á todos como creó á Adán y á Eva, las actuales condiciones de nuestra vida y las relaciones humanas serían imposibles.—No habría familia, ni padres, ni hijos.—No habría infancia, ni se conocerían los placeres y los encantos propios de esta edad.—A Dios no se le ocultaba ningún plan y eligió el más adaptable á las necesidades y conveniencias del hombre.—Dios le dió un poder semejante á su poder creador.—Pureza de la generación.—Por qué los padres aman á sus hijos.—El huevo humano ú óvulo.—El germen macho.—Cómo se transmite la vida.—Conversación de una madre con su hijo.—El estudio de estas materias sugiere respeto y reverencia por ellas.—Por muy sabio que sea el hombre no comprenderá ni explicara nunca el misterio de la vida.

Comenzando por las plantas, mi querido niño, y siguiendo noche tras noche por los peces, por las aves y los animales, te he explicado cómo se reproducen; esta noche vamos á estudiar juntos de qué modo ha querido Dios que la vida del hombre se perpetuara también sobre la tierra.

Si Dios hubiera creado á todos como creó á Adán y á Eva, las condiciones de nuestra vida serían muy diferentes á las de hoy. No habría familia, porque no podría haber ninguna de las relaciones que le sirven de fundamento. No habría relaciones de marido y mujer, de padre y madre, de padre é hijo, de hermano y hermana, ni habría tíos, tías, primos, abuelos ni abuelas. Cada uno sería independiente de los otros y no tendría ninguna relación de parentesco con sus semejantes. Desaparecerían los amores y los afectos, que hoy dan á la vida su más suave encanto y su más noble aspiración. En vez de ser como anillos de la no interrumpida cadena de la vida, tú y yo y todos viviríamos aisla-

dos y solos, sin nadie á quien hacer partícipe de nuestras alegrías, que nos ayudara á llevar el peso de nuestros infortunios, que nos ayudara en nuestras necesidades, que nos velara como lo hacen hoy nuestros padres y nuestros amigos en nuestras enfermedades, que llorara, en fin, nuestra muerte. No habría niños de ensortijado cabello, de ojos azules, de sonrosadas mejillas que nos dieran una idea de los ángeles del cielo, y ¡adiós, infancia, con sus juegos bulliciosos y sus placeres puros, que se recuerdan siempre, y adiós escuelas y días felices de asueto y educación progresiva y emocionante del espíritu y necesidad de prepararse para las responsabilidades de la vida!

Ninguno de los planes posibles para crear á los primeros hombres y á los que habían de ocupar su puesto una vez que aquéllos desaparecieran, podía ocultarse á Dios, que es la Infinita Sabiduría. Ningún obstáculo podía encontrar en la realización del que hubiera preferido, porque es la misma Omnipotencia. Pero Dios vió que el mejor plan no era continuar creándolos. El. Para que con El tuvieran vínculos más estrechos, les dió el poder de transmitir la vida, de recibirla de sus padres y de comunicarla más tarde á sus propios hijos. Por eso al crear Dios á Adán y Eva “los creó macho y hembra”, como dice el *Génesis*, y los dotó de este poder maravilloso y les concedió este poder como un dón sagrado.

Ahora comprenderás, mi querido Enrique, cómo la cuestión de los sexos, de que tan vulgar y obscenamente hablan los niños mal educados y los hombres viciosos, debe ser meditada y tratada con reverencia y con pureza. Dios hizo diferentes al hombre y á la mujer. Dió á la mujer su figura atrayente y su necesidad de protección. Dió al hombre más anchos hombros, mayor fuerza, para que pudiera guardar, proteger y defender á la mujer, no sólo contra los peligros físicos de fuera, sino contra toda impureza en los pensamientos, en las palabras y en las acciones. Nadie puede pensar irreverentemente en estas materias que al sexo se refieren sin injuriar á Dios y rebajarse á sí mismo.

Viste el ansioso interés con que los pájaros procuraban el bienestar de los hijitos que guardaban en su nido; la experiencia de todos los días te hará ver también el amor que por ti sienten tus padres, y si eres tan inteligente como creo, acaso te hayas preguntado: ¿por qué mis papás me quieren tanto y por qué encuentran placer en hacer por mí lo que ninguna otra persona haría, al menos con tanto cariño y abnegación? Yo voy á decirte por qué. Sucede así porque tus padres encuentran en ti una reproducción de sí mismos. Eres parte de ellos. Y eres parte, no sólo de tu madre, en cuyas entrañas se formó tu cuerpo, sino también de tu padre. Recordarás que la Biblia hablaba del marido y la mujer, y decía: “Y los dos serán una carne.” Una y la misma carne son en ti y en esa hermanita que te acaba de nacer del modo que Dios quiso que naciera y que ha instituído como medio de unir y estrechar entre sí á padres, madres é hijos, y á todos con El.

Te he dicho también que desde los días de la Creación todas las formas de la vida comienzan en un huevo. No es una excepción la vida del hombre. Pero el huevo ú óvulo—así se llama cuando se forma en el cuerpo de la mujer—es muy pequeño, tan pequeño que no se puede ver sino con microscopio.

Lo mismo sucede con los gérmenes masculinos de la vida, destinados en el plan divino á fertilizar el óvulo de la madre, mediante el natural contacto corpóreo en el santo matrimonio.

A fin de que puedas comprender mejor el misterio del origen de la vida, voy á leerte un fragmento de un libro escrito por la doctora María Wood-Allen, una mujer distinguida y pudorosa, una madre cristiana y abnegada.

Cuenta una conversación habida entre un niño inteligente y su madre; la madre es de las que prefieren decir á sus hijos la verdad honradamente á exponerlos y abandonarlos á las corruptoras influencias de la escuela y de la calle.

Dice así:

—“Mamá, ¿cómo era yo de grande cuando me hicieron?”—pregunta el niño.

—“Cuando comenzaste á ser, querido mío, eras apenas un punto imperceptible, más pequeño que la punta de un alfiler. No se te hubiera podido ver sino con microscopio.

—“Si era tan pequeño, mamá, ¿cómo no me extravié?

—“Seguramente que te hubieras extraviado, hijo mío, si de ti no hubiera tenido nuestro Padre celestial un cuidado especialísimo. Sabía El muy bien cuán preciosos son los niños, y por eso hizo en el cuerpo de la madre un cuartito muy pequeñito, donde se conservan y viven libres de todo mal hasta que han crecido lo bastante para vivir solos.

—“¿Y yo he vivido también así?

—“Sí, hijo mío.

—“Pero ¿cómo comía y respiraba?

—“Yo comía y respiraba para ti.

—“¿Sabías que yo estaba allí?

—“Sí. A veces con tu manita ó con el pie pegabas en la pared de la habitación donde estabas; yo lo sentía y decía: “¡Bah! mi niño me habla y me dice: Mamá, aquí estoy.” Y yo te decía: “Buenos días, rico; tu madre te quiero mucho”, y me entretenía en representarme en la imaginación cómo serías cuando te viera.

—“¿Cuánto tiempo estuve allí, mamá?

—“Nueve meses; y tú todos los días crecías y crecías, y como yo quería que fueses feliz, procuraba estar siempre contenta y comer bien para que tú estuvieras fuerte. Hacía también todo lo posible para ser buena, dulce, resignada, perseverante, todo lo que yo deseaba que fueras tú, porque sabía que todo lo que hiciera yo contribuiría á hacerte tal como quería que fueras tú.

—“Pero, mamá, ¿cómo me alimentaba á mí lo que tú comías?

—“Mi alimento se transformaba en sangre, y mi sangre era conducida hasta donde tú estabas y te nutría.

—“Pero ¿cómo?

—“¿Me has visto hacer alguna vez una empanada de manzanas?

—”Sí, te he visto hacer una pasta sobre la cual colocabas las manzanas, después cubrías con la pasta las manzanas y lo apretujabas y unías bien todo.

—”Muy bien. Pues tú te pareces á una empanada de manzanas. Tu piel te rodea como la pasta rodea á las manzanas y viene á juntarse y cerrarse en un solo punto de la parte anterior de tu cuerpo, en lo que llamamos ombligo. Antes de nacer, tu piel en ese punto se prolongaba, partía de él un largo cordón, que por el otro extremo estaba adherido á mi cuerpo, y por él recibías mi sangre. Cuando tú creciste y pudiste ya vivir fuera, la puerta de tu cuarto se abrió, causándome grandes dolores, y tú saliste, es decir, *naciste*. Entonces cortaron el cordón que te unía á mí, y su extremo, atado y cerrado, es lo que forma tu ombligo. Cuando el aire entró por primera vez en tus pulmones, tú lloraste, y entonces supe que habías nacido vivo, y yo, la mar de contenta, pregunté: “¿Es niño ó niña?” Después que te lavaron y vistieron te trajeron á mis brazos, y entonces vi por primera vez la cara de aquel bebé en quien pensaba y á quien amaba hacía ya tanto tiempo. Y ahora comprenderás por qué te quiero tanto.

—”¡Oh, mamá! ahora sé también por qué eres tú lo que más quiero en el mundo—exclamó el niño abrazando locamente á su madre y llorando de ternura.”

Estoy seguro, querido Enrique, que nadie puede estudiar así el misterio de la vida sin experimentar dentro de sí un sentimiento de reverencia y de respeto. Es cosa sagrada, cosa de Dios, y procede en esto tan misteriosamente, que los hombres por muy sabios que sean, no podrán comprenderlo ni explicarlo nunca.

En éste y en los precedentes cilindros he procurado darte una contestación sincera, completa y satisfactoria á la pregunta que hace unos días hiciste á tu mamá. Hay todavía una cuestión muy relacionada con las que hemos estudiado juntos estas noches, y sobre ella versará nuestra conversación de mañana.

1791. **Suárez, José Bernardo**

Obsequio del autor á los amigos de la educación popular. Rasgos biográficos del Sr. D. Domingo F. Sarmiento, fundador de la Escuela Normal de Preceptores, miembro de la Universidad de Chile, del Instituto Histórico de Francia, de la Academia de Ciencias de Berlín, de la Sociedad de Anticuarios de Copenhague, de la Histórica y Geográfica de Buenos Aires, etc., etc., por _____ alumno del primer curso de la Normal en 1842.

Santiago de Chile. Imprenta Nacional, diciembre de

1863

22 págs.

16.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1792. [**Suárez, José Bernardo**]

Educación Popular. Reglamento interior y plan de enseñanza para las escuelas públicas de instrucción primaria de la provincia de Santiago, presentado por su orden al Sr. Intendente D. Vicente Izquierdo, por D. _____ visitador de las mismas.

Santiago. Imprenta del *Independiente*.

1866

8 págs. á dos cols.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1793. **Suárez, José Bernardo**

Efemérides concernientes á la instrucción pública, á las ciencias y á las letras en Chile, con notas y apuntes biográficos de los sujetos que se han ocupado ó se ocupan de aquella, ya como ministros del ramo, ya como directores

de colegios, profesores, visitantes de escuelas y preceptores beneméritos, desde la época del coloniage hasta el presente año de 1877, por ——— exvisitador de escuelas.

Melipilla. Imprenta del *Progreso*.

1877

viii+107 págs.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

La historia del desenvolvimiento de la instrucción pública en Chile está por escribirse. Quien emprenda una obra tan importante necesitará tener á la vista las *Efemérides* del Sr. Suárez para simplificar su tarea. Este prolijo trabajo pone de relieve el progreso lento, pero siempre constante, de la educación popular, debido á la atención preferente que le han prestado los Gobiernos desde los primeros días de la independencia nacional, y á los ciudadanos que han creado escuelas gratuitas ó contribuído al sostenimiento de ellas.

1794. **Suárez**, José Bernardo

Guía del preceptor primario y del visitador de escuelas. Obra aprobada por la Facultad de Humanidades y del Consejo Universitario para texto de enseñanza, recomendada al Supremo Gobierno para que proteja su impresión y redactada por alumno del primer curso de la Normal de Preceptores.

Santiago, Imprenta de la Unión Americana.

1868

viii + 132 págs. + 3 modelos.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce, en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

«2.ª edición, Imprenta de la Unión Americana, 1869.»

«3.ª Imprenta de «El Padre Padilla», 1886.»

«Hay otra, de miles de ejemplares, hecha en París por la casa de Rosa y Bouret, para las repúblicas hispano-americanas.»

«*Sarmiento*, presidente de la República Argentina, adquirió mil ejemplares de esta obra para distribuirlos á los preceptores é inspectores.»

«Está redactada sobre la base de los trabajos del reputado pedagogo español don *Mariano Carderera*.»

«Durante algunos años sirvió de texto de enseñanza en las escuelas normales de uno y otro sexo.» (N. de D. M. A. Ponce.)

1795. **Suárez**, José Bernardo.

Guía del preceptor primario y del visitador de escuelas. Segunda edición.

Santiago de Chile.

1869

148 págs.

4.º

Citada por el Dr. Berra en sus *Apuntes para un curso de Pedagogía*, en el artículo titulado «Bibliografía pedagógica».

1796. **Suárez**, José Bernardo

Guía del preceptor primario y del Visitador de Escuelas, obra protegida por el gobierno de la República Argentina para texto de enseñanza en aquel país aprobada en Chile con el mismo fin por el Consejo Universitario, y recomendada al supremo gobierno para que proteja su impresión por ——— Alumno del primer curso de la Normal de Preceptores. Texto en castellano, de Sarmiento. Tercera edición mejorada.

Santiago. Imprenta de *El Padre Padilla*.

1886

192 págs. + 3 hs.—Port.—V. en b.—Dedicatoria.—Aprobación universitaria y protección adopción del Gobierno.—Dos palabras, 5-7.—V. en b.—Texto, 9-183.—Índice y cuestionario para exámenes orales y por escrito de la profesión, 184-192.—Modelos de libros de matrícula, de lista y de exámenes, 3 hs. (1).

4.º

Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional.

La obra reseñada es de lectura útil é interesante, especialmente en los capítulos dedicados á la vocación del preceptor ó maestro, á sus relaciones con las autoridades y los padres de los niños y á los libros de texto. Contiene esta obra 56 notas bibliográficas, algunas de las cuales son poco conocidas en España.

1797. **Suárez**, Juan Antonio

La Estatilgia esplicada ó Reglas para enseñar á Leer en ocho Lecciones por el Capitán de Infantería Dn. _____

Barcelona. Imprenta de D. Manuel Suarri y C.^{ia}

1830

2 hs. + 90 págs.—Ant.—Pie de imp.—Port. (2).—V. en b.—Introducción, 1-40.—Advertencia á los preceptores, 41-42.—Texto, 43-89.—V. en b.—Cuadro sinóptico-comparativo estatilgico vulgar del abecedario español, 1 h.—Clasificación metódica del alfabeto español, 1 h.

8.º

Biblioteca de la Real Academia de la Historia.

Este opúsculo explica el uso de una *Cartilla para servir al sistema estatilgico* del mismo autor. La cartilla citada es un método silábico de lectura, imitado

(1) Apaisadas, en fol.
(2) Grabada en dulce.

del que incluyeron en su *Gramática general* los padres de Port Royal.

1798. **Suárez y Jiménez**, Diego

Discurso leído en la solemne distribución de premios del Colegio del Santo Angel de la Guarda por D. _____ Director del mismo, Licenciado en Derecho civil y canónico y en Filosofía y Letras, Caballero de la Orden civil de Alfonso XII. 22 Diciembre 1903. Adorno de imprenta. Madrid. Tip. Lit. P. Sanz Calleja.

1903

12 págs. = Port.—V. en b. — Texto, 3-11.—V. en b.

4.º

Trata brevemente este discurso de la necesidad de la educación y de la instrucción.

1799. **Subercaseaux**, Ramón

La enseñanza de las bellas artes y de las artes industriales. Informe elevado al Gobierno de Chile en cumplimiento del decreto de 8 de enero de 1892 por _____ Niza. Imprenta del Patronato de San Pedro.

1892

74 págs. + un índ.

4.º

Citado por D. Manuel A. Ponce en su *Bibliografía pedagógica chilena*.

1800. **Sully**, James

Biblioteca del Maestro. Psicología pedagógica por _____ Traducida al español por Don Eduardo Molina.

Nueva York. S. i. [D. Appleton y Compañía].

1909

x + 468 págs. = Port. — Nota de propiedad.— Prólogo de los editores, III-VI. — Índice de las ma-

terias contenidas en este libro, VII-X. — Texto, 1-457. — V. en b. — Apéndice, 459-468.

8.º m.

Biblioteca de la Escuela Superior del Magisterio

La obra descrita es uno de los volúmenes que forman la *Biblioteca del Maestro*, editada por D. Appletón y Compañía, de Nueva York (1), y por varios motivos merece atención y estudio.

El contenido, plan y estructura del libro obedecen á este pensamiento, que se halla en el prólogo de los editores:

El educador tiene que ser un psicólogo para desempeñar honrosamente la elevada misión que la sociedad moderna le confía (2).

Lo que realmente se necesita —añade Sully— como base para la educación, es un cuerpo de verdades bien averiguadas sobre las propiedades fundamentales del ser humano, de las que puedan resultar por deducciones los buenos métodos para enseñar ó adiestrar á los niños. Esa base teórica ha de consistir en hechos y principios relativos á la organización física y moral del niño, á sus distintas susceptibilidades, á sus modos de obrar por reacción en los agentes é influjos externos, y á su manera de desarrollarse; y esas verdades universales tienen que obtenerse de alguna ciencia, ó de varias (3).

Sully determina después el objeto de la Psicología pedagógica del niño con estas palabras:

El maestro necesita siempre agregar al estudio general de la mente una atenta observación de las mentes particulares que hayan de ser objeto de su trabajo (4).

Es notable el artículo que el autor dedica á la observación de la mente infantil. Dice así:

(1) Véase el artículo dedicado á *Baldwin, J.*, en la página 194 del primer tomo de esta BIBLIOGRAFÍA.

(2) Pág. v de la obra reseñada.

(3) Pág. 9 de la referida obra.

(4) Pág. 14 del libro reseñado.

De esas dificultades hay visible ejemplo cuando se procura notar é interpretar las manifestaciones de la mente del niño. Esta observación es de la mayor importancia á los psicólogos en general, pues un conocimiento apropiado de las manifestaciones primeras del alma, es un preliminar necesario para la explicación científica de su desarrollo ulterior, y ese conocimiento es para el educador la rama más importante de la ciencia del alma, así como es una de las partes más difíciles de la investigación psicológica.

La razón de esto puede verse fácilmente. Los niños tienen su modo característico de sentir, de considerar las cosas, de juzgar con respecto á la verdad, etc.; y aunque el adulto que observa á los niños ha sido niño, es incapaz, excepto en raros casos, de recordar claramente sus propias experiencias infantiles. ¿Cuántos de nosotros podríamos en realidad recordar las extrañezas, los temores y las imaginaciones grotescas de nuestros primeros años? Por tanto, los niños pueden dejar de ser comprendidos, porque tienen que hacer uso de la palabra como medio, y entonces no siempre logran ellos percibir ó comprender su exacta significación.

Sin embargo, estas dificultades no son insuperables; pueden vencerse cuando existen las condiciones del buen observador y el buen propósito, y debe tenerse presente que si hay dificultades especiales en eso, también hay facilidades especiales; porque los niños, comparados con los adultos, son francos en la manifestación de sus sentimientos y no hacen uso de los muchos artificios que las personas mayores emplean, sin conciencia completa de ello tal vez, para disfrazar y transformar sus verdaderos pensamientos y sentimientos al expresarlos ante las demás personas.

Las cualidades que se necesitan especialmente para la atenta observación y profunda comprensión de la mente infantil, son los buenos hábitos de observación y un vivo y cariñoso interés por los niños. Ambas condiciones son necesarias. Si sólo tenemos la primera, dejaremos de penetrar la naturaleza infantil, precisamente porque no nos

tomaremos el trabajo de colocarnos imaginariamente en las circunstancias de los niños para ver realmente cómo les impresionan las cosas. El interés tierno y ferviente que conduzca al compañerismo verdadero, parece ser una condición para observar imaginariamente lo interior de las almas infantiles, y para asegurarse de que sus modos difieren, en muchos respectos, de nuestros modos. Por otra parte, si existe el sentimiento de benevolencia sin tener la facultad de observar, se corre el peligro de idealizar la niñez y dotarla de rasgos distintivos admirables que en realidad no le correspondan.

En cuanto á la observación del niño, puede el psicólogo acudir á los encargados de educar la infancia, á los padres y á los maestros, en busca de valioso auxilio. Algunas de las mejores observaciones relativas á la mente infantil se las debemos á los padres; y mucho pueden hacer todavía éstos para ayudarnos á conocer el curso del desarrollo de los niños en particular. Al mismo tiempo los maestros, aunque no están en relación tan íntima con cada niño en particular, llevan la gran ventaja de observarlos agrupados; y de ellos debemos obtener las estadísticas referentes á la niñez. Las épocas en que ciertas facultades se hacen notar, la fuerza relativa de los varios sentimientos é impulsos, los caracteres morales é intelectuales de los niños; estos y otros puntos son cosas sobre las cuales los maestros que se tomen el trabajo de observarlas cuidadosamente, puede esperarse que suplan de valiosos conocimientos á los psicólogos del porvenir (1).

Igualmente son notables y dan idea aproximada del valor del libro los siguientes artículos:

Actividad del cerebro y cansancio cerebral.—Así como la eficiencia del cerebro depende del estado de los órganos corporales, también depende del estado anterior del cerebro mismo. Después de un período de reposo, y cuando la substancia nerviosa se

ha renovado debidamente, se siente especial disposición al trabajo. Esta circunstancia explica los efectos confortativos del sueño sano en la fuerza cerebral, y los de otras formas menos completas del reposo de la mente, cual es el que produce cualquier recreo intelectual ligero. Por otra parte, todo trabajo cerebral tiende al agotamiento de la energía nerviosa y, por tanto, á disminuir su eficiencia. Si el trabajo es ligero, los efectos no son tan notables; no se produce el cansancio cerebral, y así puede pasar inadvertida la disminución de fuerza de los centros nerviosos. Por el contrario, después de una grande aplicación de la mente, aunque sea por poco tiempo, notamos perfectamente cierta sensación de cansancio, así como disminución temporal de su fuerza. En los niños, cuyo repuesto de vigor cerebral es menor, esos efectos se notan más pronto.

La explicación fisiológica de estos fenómenos es la siguiente. Cuando es ligera la actividad del cerebro el consumo de material cerebral es pequeño y su reposición se verifica á medida que se gasta. Pero cuando el trabajo mental es más fuerte, la energía se consume más pronto de lo que puede reponerse, porque la reintegración no es proporcional á la desintegración. Esto indica que es necesario suspender frecuentemente el esfuerzo nervioso, sobre todo al principio de los trabajos escolares del niño (1).

Oposición entre el conocimiento, la sensibilidad y la voluntad.—Estas tres especies de estado mental están generalmente bien diferenciadas unas de otras, según se ha visto. El niño cuya sensibilidad se halla muy sobreexcitada contrasta con otro niño que está pensando tranquilamente en algo, ó que está esforzando sus facultades activas para hacer algo. Si consideramos cualquiera de estos aspectos del alma en una forma bien marcada, veremos que es contrario á otros aspectos; así los afectos muy vivos se oponen é impiden el pensar al mismo tiempo (el recordar, el raciocinar) como también impiden la acción arreglada (voluntad). De

(1) Págs. 21-23 del libro reseñado.

(1) Pág. 34 de dicha obra.



la misma manera, el estado intelectual de recordar ó racionar enteramente desarrollado en el momento, es contrario á la sensibilidad y á la acción. La mente no puede ejercer todas las varias funciones que le son propias en un mismo grado y al mismo tiempo.

Esa oposición puede notarse de otro modo. Si comparamos, no los diferentes estados de una misma alma, sino distintas almas en general, hallamos que está en período ascendente ora un estado mental ú operación, ora otro cualquiera. El alma en que predomina la sensibilidad (la de una persona de carácter sensible ó afectivo) manifiesta comunmente menor parte de aspecto intelectual y volitivo. De igual manera, las almas que se distinguen por su alto grado de capacidad intelectual (como sucede con los espíritus investigadores), ó por su mucha actividad (la de los individuos de carácter activo), por lo general son relativamente débiles en otros conceptos.

Se sigue de ahí, que el adiestrar la mente en una cualquiera de esas tres clases de funciones es, en cierto modo, un asunto aparte; por eso la educación intelectual tiene un objeto peculiar, cual es la producción de una inteligencia viva y certera; objeto ó fin que no implica ningún desarrollo proporcionado de la voluntad ni de la sensibilidad (1).

Conexión entre el conocimiento, la sensibilidad y la voluntad.—Si bien el conocimiento, la sensibilidad y la voluntad son distintas y hasta contrarias una de otra, están estrechamente unidas de cierto modo. El alma no es un objeto material que puede separarse en diversas partes, sino una unidad orgánica formada de partes que están en íntima relación y mutua dependencia. Al examinar atentamente cualquier caso de sensibilidad, de seguro que se le encuentra acompañado de algo correspondiente al entendimiento y á la voluntad. Así, cuando experimentamos un dolor corporal (sensación), localizamos instantáneamente el dolor ó reconocemos el punto donde tiene

asiento (conocimiento), y procuramos aliviarlo (acto de la voluntad). La mayor parte de nuestras sensaciones, según veremos luego, se hallan envueltas ó incorporadas en estados intelectuales (percepción, recuerdo, etc.) Además, las operaciones intelectuales (como la observación, el pensar y otras), generalmente van acompañadas de alguna ligera sensación agradable ó desagradable, y siempre suponen actividad voluntaria en forma de atención ó concentración de la mente. Por último, la voluntad depende de la sensibilidad, en cuanto á su motivo ó fuerza impelente, y del conocimiento, para iluminarse ó guiarse.

Se comprende, por lo expuesto, que la triple división del alma está de conformidad con los aspectos fundamentalmente distintos que predominan en tiempos diferentes. Así llamamos estados ó procesos intelectuales á aquellos modos de actividad mental en que la función cognoscitiva resulta más marcada y conspicua.

Esta invariable concomitancia de las tres funciones psicológicas es de la mayor importancia para el maestro. Mal guiados por nuestros hábitos analíticos y nuestras maneras abstractas de pensar, podríamos suponer que al educar las facultades intelectuales fuera posible desatender al elemento afectivo y volitivo enteramente; pero, una observación interna más profunda de la unidad orgánica del alma, corrige este error. Una gran ley rige nuestra actividad intelectual, y es la de que atendemos á lo que nos interesa, esto es, á lo que excita la sensibilidad en cierto modo y por esto aviva las fuerzas de la voluntad. Y precisamente como los educadores algunas veces han dejado de sacar el mejor partido de las facultades intelectuales de los niños, por desatender sus necesarios acompañamientos de sensibilidad y voluntad, también han dejado de desarrollar debidamente la voluntad y el carácter, porque no han observado que éste depende en cierto modo de la inteligencia y del desarrollo de emociones particulares (1).

(1) Págs. 42-43.

(1) Págs. 43-44 de la obra descrita.

Crecimiento y desarrollo del cerebro.— Así como al estudiar las operaciones mentales en un tiempo particular tenemos que considerar también las concomitancias nerviosas, al estudiar el desarrollo de la mente debemos averiguar qué cambios ocurren en el organismo nervioso (y más particularmente en los centros cerebrales) que acompañen á estos cambios físicos.

El cerebro, como las demás partes del organismo, *crece* en tamaño, y se *desarrolla* ó sufre ciertos cambios en su formación ó estructura, á saber: aumento de diferencia en las partes y complicación de arreglos entre ellas. El crecimiento y el desarrollo no adelantan con el mismo grado de rapidez; el tamaño adquiere casi su *máximum* hacia el fin del séptimo año de edad, pero el grado de desarrollo de la estructura cerebral no está entonces mucho más adelantado que cuando se encontraba en estado embrionario. Puede agregarse que los centros superiores del pensamiento y de la volición se desarrollan más tarde que los de la sensación.

Siendo el cerebro un órgano íntimamente relacionado con el resto del organismo, tendería á crecer en proporción, hasta cierto punto, con el organismo en general, é independientemente de toda actividad suya propia; pero este crecimiento no sería más que rudimentario. El cerebro crece y se desarrolla por el ejercicio, como todos los demás órganos; y esta ley fisiológica es compañera de la ley psicológica de que el ejercicio fortalece las facultades. El ejercicio tiende á modificar la estructura cerebral, disponiéndola después para obrar más fácilmente de la misma manera que antes (1).

Adiestramiento de las facultades.— Los procedimientos metódicos del maestro quedan comprendidos en lo que llamamos adiestramiento. Este supone que al niño se le ha de colocar en tales circunstancias y se le ha de rodear de tales influencias, que sirvan para poner en acción sus facultades, ó, como ya se ha indicado, para suministrar al

entendimiento materiales en que trabajar, ó alimento asimilable, juntamente con la aplicación de un estímulo que mueva al esfuerzo. Adiestramiento, significa también el ejercicio continuo ó periódico de las facultades, con propósito determinado de vigorizarlas y de adelantar su crecimiento ó desarrollo.

Ese adiestramiento debe fundarse en el conocimiento de las leyes del desarrollo mental; de modo que tiene que ser conforme á la gran ley de todo desarrollo, según la cual el ejercicio apropiado es lo que fortalece las facultades. Es decir, que el adiestramiento ha de tender directamente á poner en juego una facultad en debida forma, supliendo materiales y motivos proporcionados al estado de desarrollo en que se encuentre. Puede decirse que el adiestramiento es apropiado cuando suple un estímulo conveniente y no excesivo de las facultades; y llamamos estímulo adecuado á una excitación de suficiente fuerza y variedad, á propósito para lograr el completo desarrollo. La memoria ó el entendimiento del niño no se adiestra bien cuando se le señalan tareas muy fáciles que dejen de poner en completa actividad sus facultades; y llamamos estímulo excesivo á la excitación que violentando la actividad llega á hacerla desfavorable al crecimiento. Así, el poner al niño á estudiar problemas matemáticos superiores á sus facultades razonadoras, es claramente contrario á su progreso intelectual; porque el esfuerzo á que se le obliga es demasiado, y confunde su mente. De esto se sigue que todo buen adiestramiento ha de ser progresivo, debiendo señalarse trabajos cada vez más dificultosos, en proporción al desarrollo de la capacidad.

En segundo lugar, todo plan de adiestramiento ó educación debe ser conforme al orden natural del desarrollo de las facultades; y las que se desarrollan primero son las que han de ejercitarse antes. Es en vano, por ejemplo, querer cultivar la facultad de abstracción por medio de estudios como el de la gramática, antes de que hayan llegado

(1) Págs. 62-63 de dicha obra.

á adquirir cierto grado de fuerza las facultades de observación (percepción) é imaginación. Esta proposición, evidente por sí misma, es uno de los principios mejor admitidos en la teoría moderna de la educación, si bien hay motivo para suponer que todavía se infringe á menudo en la práctica.

Todo método de adiestramiento que se funde en principios científicos, no sólo ha de procurar aplicarse á una facultad oportunamente, sino cultivarla hasta el punto que convenga, y no más allá. Ese punto representa el grado de su categoría ó valor en la escala de las facultades. Al adiestrar, por ejemplo, la memoria ó la imaginación, debemos averiguar su verdadera importancia con respecto á la adquisición de conocimientos, y á la cultura intelectual en conjunto, y atender á su ejercicio y desarrollo proporcionalmente.

Siguiendo rigurosamente ese principio se logra el desarrollo armónico de toda la mente, al cual ha dado tanta importancia Pestalozzi y otros maestros. El educador debe siempre tener presente el hombre ideal, bien desarrollado física, intelectual y moralmente, y, en cuanto sea posible, dedicar tiempo y ejercicio proporcionado al desarrollo de cada parte del ser del niño.

Por último, para que la educación de las facultades sea adecuada, debe ser elástica en cierto modo, adaptándose á las numerosas diferencias que ofrecen las mentes jóvenes. Hasta cierto punto se procurará un resultado común, es decir, un desarrollo completo típico. No sería conveniente, por ejemplo, que se dejara de cultivar la imaginación de un niño por muy viva que la tuviera. Al mismo tiempo, tiene que modificarse en detalle ese plan típico de cultura; porque cuanto mayor sea la aptitud natural, más reducida será la producción de un resultado psíquico dado; y de ahí la inconveniencia de dedicar tanto tiempo y atención al cultivo de un germen de facultad malo como al de otro germen bueno. Los fines prácticos de la vida no imponen tan ingrata tarea al maestro. La variedad del desarrollo individual es valiosa en sí misma, y además corresponde

á la sumamente complicada división del trabajo de la vida, ó diferenciación de las funciones de la vida, que caracteriza la civilización. Uno de los más urgentes problemas prácticos de la educación, es en la actualidad el de respetar la individualidad al educar á los niños, y establecer suficiente diversidad de estudios en nuestros sistemas escolares (1).

Extensión de la atención.—Toda atención es un estrechamiento del campo de la actividad mental, y en cierto modo una concentración de la mente en un punto dado. Pero no todos los actos de atención abarcan igual extensión. Así como al contemplar un paisaje podemos fijar la vista en una parte mayor ó menor del mismo, la mente puede dirigirse sobre una parte mayor ó menor de las cosas que son objeto de su atención.

Puede decirse, en general, que cuanto mayor número de cosas tratamos de incluir en nuestra mirada mental, menos claro es el resultado que obtenemos. Esto se ve muy bien siempre que se procura atender á varias cosas distintas á un tiempo, como cuando estamos leyendo un libro y escuchando una conversación. "Una cosa á la vez", es la ley de la actividad mental, y sólo es posible efectuar distintas operaciones mentales cuando la repetición y el hábito nos eximen de fijar mucho la atención, como cuando hacemos alguna operación manual que nos es familiar y escuchamos lo que otra persona nos está diciendo al mismo tiempo.

Con todo, si se trata de varias impresiones relacionadas ú objetos de atención, nos es posible hasta cierto punto incluirlos en un mismo terreno de observación. Así podemos fijar la atención en las facciones de una cara en sus relaciones de proporción, ó en una sucesión de sonidos musicales en sus relaciones de ritmo, etc. Esta observación simultánea de varias partes, detalles, ó miembros de un grupo, se facilita grandemente por la transición rápida de la mirada mental de un detalle á otro, como cuando se

(1) Págs. 73-75 de la obra referida.

repasan los varios rasgos de un dibujo artístico, ó los períodos sucesivos de un argumento (2).

Valor de la memoria en la educación.— Esto se ha apreciado de muy distinto modo por autores de diferentes épocas. Antiguamente se identificaba la memoria con el saber, y se decía: "*Tantum scimus quantum memoria tenemus.*" Como ya hemos observado, el saber una cosa supone una impresión retenida; el conocimiento es resultado ulterior, más ó menos permanente, de un proceso anterior de aprender ó de llegar á saber; y esto está reconocido en general. La dificultad empieza cuando preguntamos cuál es la relación de la memoria con las facultades superiores del juicio, imaginación etc., y con el saber más completo que llamamos comprensión. De las leyes del desarrollo mental, que luego ilustraremos, se deduce que cierto desarrollo de la memoria es necesario para el debido desempeño de las funciones intelectuales superiores. Mientras la mente no esté bien provista de impresiones concretas no habrá materiales que la facultad imaginativa ó inventiva haya de combinar, ó que el entendimiento haya de reducir á conceptos generales. Como observa Kant, "El entendimiento tiene por principal auxiliar la facultad de reproducción mental." Todos los grandes autores y descubridores se han tomado el trabajo de cultivar la memoria.

Por otra parte hay común testimonio de que el cultivo de la memoria en alto grado puede llegar á ser dañoso á las facultades superiores. *Beaucoup de memoire, peu de jugement*, dice el proverbio francés; y también observa Pope, que cuando la memoria predomina en el alma, decae la potencia del entendimiento.

Esto indica que hay verdadero peligro en el ejercicio de la memoria, cuya importancia se ha ponderado con exceso, y aun quizás se haga otro tanto en la actualidad; este era el defecto característico del antiguo sistema de recargar la mente de los niños con gran

cantidad de ideas que no eran bien comprendidas. Pero el valor verdadero de la memoria en relación con la comprensión de los hechos, y con las aplicaciones prácticas de los conocimientos, nunca se debe perder de vista. Al educar la memoria, el maestro debe ejercitar el juicio al mismo tiempo en la selección de lo que es importante en realidad; y de esta manera se evitará el sobrecargar la mente, y se perfeccionará la facultad superior. Además, como dice Dugald Stewart en sus observaciones sobre lo que él llama *memoria filosófica*, el que aprende, al depositar nuevos materiales en su memoria, debe ejercitarse en el arreglo ordenado de las adquisiciones mentales y en la clasificación de los hechos efectuada debidamente; lo cual, no sólo constituye un gran ahorro para la memoria, sino que la misma operación de reunir materiales de los conocimientos hace que se ejercite hasta cierto punto la inteligencia (1).

Castigo.—La autoridad y el mando presuponen la facultad de castigar, como ya hemos visto. Castigo quiere decir la imposición intencional y deliberada de alguna pena, por quien esté revestido de autoridad, al que ha realizado un acto de desobediencia.

De esta definición se sigue que la consecuencia natural de un acto (v. gr., el caerse de una escalera cuando se ha prohibido subir á ella) no es castigo; ni tampoco lo es todo sufrimiento ocasionado por la persona que ejerce autoridad. Por eso, rigurosamente hablando, no es castigo la pérdida natural de la confianza y afecto de que goce el que haya cometido la falta descubierta; y todavía lo será menos cualquier arranque de vengativo despecho consiguiente al enfado personal ocasionado por la desobediencia del niño. Según Waitz, la primera condición para que el castigo produzca el debido efecto, es la de que el niño lo comprenda y sienta como tal castigo.

Ya hemos supuesto que el castigo actual ó potencial ha de entrar necesariamente en

(1) Págs. 79-80.

(1) Págs. 198-199.

todo sistema de disciplina moral. Dos fines principales tiene el castigo: la corrección y mejoramiento del delincuente individual, y la instrucción y beneficio de las demás personas por el ejemplo y el aviso. Estos fines no son siempre de igual importancia. En las penas impuestas por las leyes lo que se considera principalmente es su efecto de contener á los que pueden delinquir. Para el educador, la primera y suprema consideración es la de reformar al niño individualmente. En la casa de familia eso es lo que se procura ante todo, aunque sin perder de vista enteramente el efecto que el ejemplo pueda producir en los demás; pero en la escuela se da más importancia á esta última consideración, aunque no se la tenga por absolutamente principal como la conceptúa el Estado.

También es evidente que el castigo, ocasionando padecimientos al niño, es en sí mismo un mal. Por eso se reconoce generalmente que no puede justificarse el castigo sino cuando es necesario para la realización de los fines para que se ha instituído.

Desde el punto de vista del educador, los males consiguientes al castigo son numerosos y graves. 1.º Siendo una reforma de sufrimiento, el castigo resulta opuesto á los propósitos humanitarios de la educación. 2.º Tiende á separar al educador y al educado, pues hace que éste deje de sentirse dispuesto á seguir al primero con su simpatía y cooperación. 3.º Obrando por el instintivo temor al sufrimiento, no tiene fuerza que estimule á traspasar los límites de lo prescripto ó exigido. De este modo resulta que su acción es infinitamente inferior á la de los motivos placenteros como el deseo de agrandar ó el amor al estudio. Estas objeciones son aplicables por igual á todos los castigos; y debe agregarse que ciertas especies de castigos suelen producir malos efectos morales porque humillan en demasía y degradan al niño.

El uso del castigo tiene ciertos límites bien determinados. Por lo tanto, no se debe recurrir á él sino cuando el niño, por ser débil de voluntad, es incapaz de hacer una cosa. El objeto del castigo, en cuanto haya

de servir de correctivo, es el de suplir una nueva fuerza moral que baste á contrarrestar la inclinación natural á las malas acciones; y si el castigo no suple esa fuerza porque sea débil la voluntad del niño, entonces resulta inútil y, por lo mismo, cruel. Así, el castigar á un niño poseído de intenso dolor, porque no domine instantáneamente su sentimiento, es bárbaro. Además, no debe ser objeto de castigo ningún acto que deje de revelar claramente mala intención; y de ahí que el castigar á un niño porque haya roto algo por mero descuido infantil, resulta in-moral (1).

Recompensa y estímulo.—Siendo el castigo una pena, propende á contener la actividad más bien que á excitarla. Hasta cuando se emplea para que incite al trabajo, como cuando se castiga al niño por no haber estudiado la lección, se nota que desanima y abate. El niño culpable se ve obligado á ser diligente, y en consecuencia su actividad no revela buen ánimo, sino hasta repugnancia. Además, siendo el castigo un sufrimiento, le infunde temor, y aunque es sin duda un motivo poderoso, sus efectos son limitados, pues tan pronto como se ha concluído la tarea impuesta cesa la presión del motivo.

La disciplina moral no sólo comprende la detención del impulso por medios represivos, sino la estimulación de la actividad por móviles positivos. Es decir que no se aprovecha simplemente de la natural aversión del niño al trabajo, sino de sus deseos de goces, natural también y de mayor alcance. Puede ocurrir duda acerca del punto hasta el cual puedan ser necesarios ó convenientes esos estímulos artificiales. Cuando es posible, indudablemente le conviene al niño ser aplicado, bueno, etc., para granjearse el cariño y buena opinión de los demás; pero lo débil de los sentimientos sociales del niño requiere algún estímulo artificial en los primeros períodos de la educación moral.

Al otorgar recompensas especiales es preciso cuidar mucho de que eso no retarde el desarrollo moral en vez de promoverlo. En

(1) Págs. 448-450.

primer lugar, nada es peor que el *sobornar* al niño para que haga una cosa que tenga que hacer en cumplimiento de su obligación, ó quizás por temor al castigo. El prometer, por ejemplo, á un niño, que se le dará algo si deja de llorar ó si dice la verdad, produce un efecto desmoralizador.

La primera condición para que una recompensa ó premio produzca efecto moral, es la de que se confiera sólo al mérito, esto es, como resultado de algún ejercicio de virtud que sea muy superior á lo que en justicia pueda exigirse como obligatorio. Cuanto más claramente se haga ver que el galardón supone haberse reconocido que un acto es de verdadera virtud, más poderoso será su efecto. De esto se deduce que la alabanza ó la recompensa tangible no ha de parecerle al niño que sean meros efectos del cariño personal ó de la ternura de quien otorga la recompensa, sino autorizado reconocimiento del mérito.

Síguese de esta definición del objeto y oficio de las recompensas que no deben otorgarse con sobrada frecuencia. El premiar demasiado á menudo es fatal á la asociación que en la mente del niño ha de hacerse de la recompensa y del merecimiento verdadero; porque favorece en él la creencia de que tiene derecho al galardón.

Considerando sus efectos morales, algunas recompensas son preferibles á otras. Los regalos y recompensas materiales en general, interesando los sentimientos inferiores del niño, tiene menos valor moral que la alabanza ó ensalzamiento que satisface á los sentimientos superiores como el cariño y el deseo de merecer aprobación. Parece innecesario agregar que las recompensas, lo mismo que los castigos, deben graduarse con arreglo á los merecimientos y ser apropiadas en lo posible á la naturaleza de cada acción virtuosa.

Cuando las recompensas se otorgan como premio á éxito en la competencia entre varios niños en trabajos intelectuales (según se hace en las escuelas), el efecto moral queda entonces muy circunscrito. Ya hemos manifestado que el impulso de la rivalidad pro-

pende á ser antisocial; y la viva competencia por ganar premios produce un efecto perjudicial, más bien que favorable, en el carácter moral.

Como el efecto moral de la recompensa depende de que ésta se considere como fruto de los actos de virtud, los premios otorgados en las escuelas no pueden producir ese efecto á menos que se confieran, no fundándose en la importancia absoluta de lo realizado por el alumno (porque esto lo determina en gran parte la superioridad natural), sino tomando por fundamento los adelantos hechos por el individuo. El dar un premio á un niño muy despejado no es, rigurosamente hablando, un acto de disciplina moral; mientras que el recompensar á un niño por un esfuerzo especial entra en esa categoría, por cuanto eso hace suponer que se ha reconocido claramente el elemento moral de la diligencia intelectual (1).

Y son capítulos notables del libro los que tratan de la mentalidad (2), de la atención, del temor, del carácter y de la disciplina escolar y doméstica.

El apéndice, dedicado á la medición de las facultades, es un esbozo de Psicología experimental.

El plan general de la obra de Sully deja algo que desear para los que buscan en las obras científicas sistema y método; pero son tantos los hechos que el autor expone, y su exposición es tan clara é interesante, que su obra merece ser estudiada por las personas que traten de hacer estudios sobre Psicología del niño.

1801. **Suñer y Ordóñez**, Enrique

Notas sobre la enseñanza clínica en Alemania. Memoria presentada al excelentísimo Sr. Ministro de Instrucción pública, por el Profesor pensionado doctor

(1) Págs. 451-454.

(2) En el estudio de la mente incluye Sully varios artículos dedicados á la herencia.

— Catedrático de la Universidad de Valladolid.

Valladolid. Tipografía del Colegio de Santiago para huérfanos del Arma de Caballería.

S. a. [1908?]

48 págs. = Ant. — V. en b.—Port.—V. en b.—

[Dedicatoria.]—Excmo. Sr. Ministro de Instrucción pública, [7-8].—Texto, 9-47.—V. en b.

8.º m.

De la exposición del asunto saca el autor algunas conclusiones, que se hallan en las págs. 45-47, aplicables á la enseñanza clínica en España.

AQUÍ DA FIN EL TERCER TOMO DE LA «BIBLIO-
GRAFÍA PEDAGÓGICA», ACABÓSE DE IMPRIMIR
EN LA TIPOGRAFÍA DE LA «REVISTA DE
ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y MUSEOS»
Á QUINCE DÍAS DEL MES DE
DICIEMBRE DEL AÑO DEL
SEÑOR DE MIL NO-
VECIENTOS
DIEZ.

OBRAS PREMIADAS

POR LA

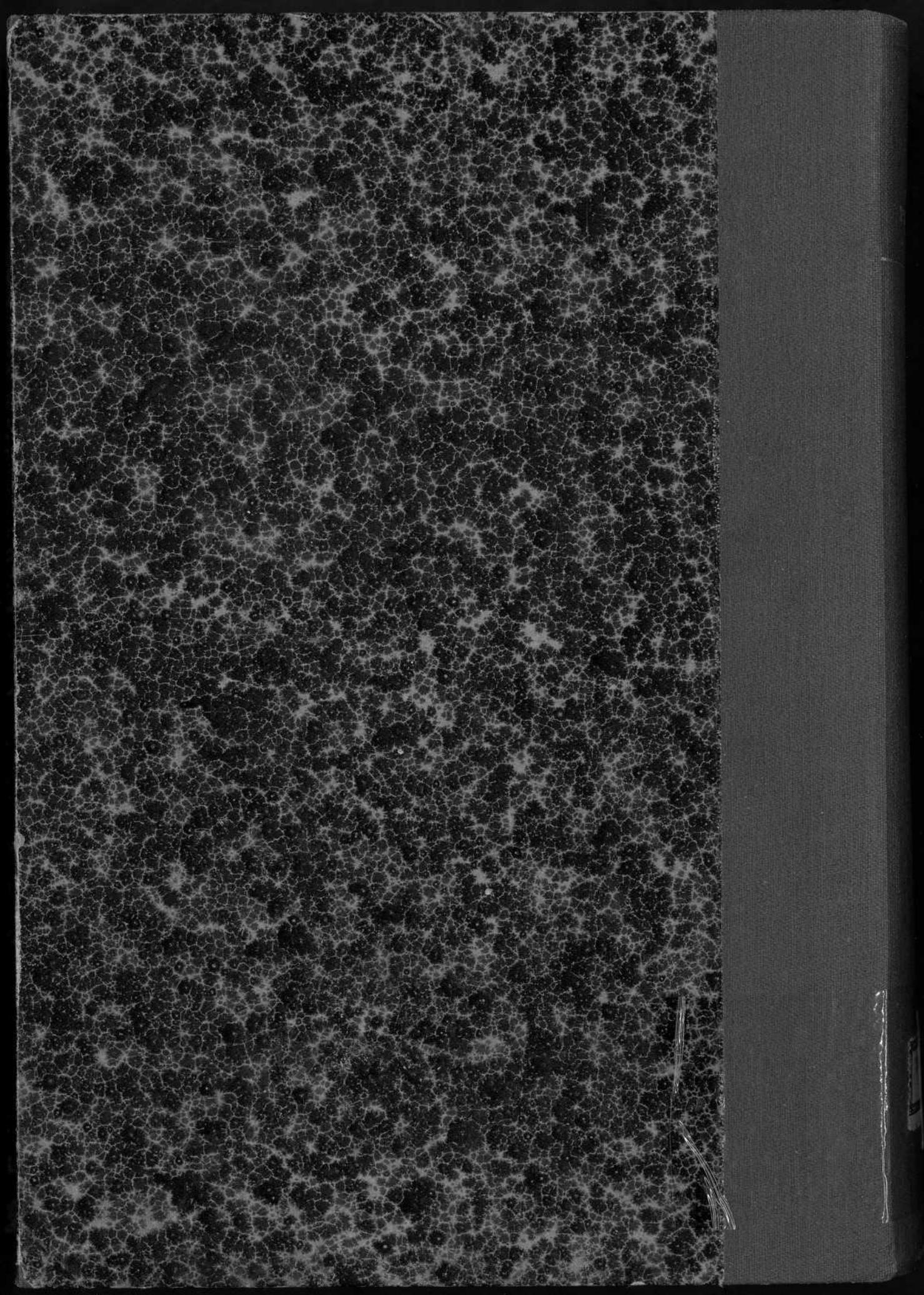
BIBLIOTECA NACIONAL

É IMPRESAS Á COSTA DEL ESTADO

- La Botánica y los botánicos de la Península hispano-lusitana*, por D. Miguel Colmeiro. Obra premiada en el concurso de 1857.—Madrid, M. Rivadeneyra, 1858.
- Diccionario bibliográfico-histórico de los antiguos reinos, provincias, ciudades, villas, iglesias y santuarios de España*, por D. Tomás Muñoz y Romero. Obra premiada en el concurso de 1857.—Madrid, M. Rivadeneyra, 1858.
- Memoria descriptiva de los códices notables conservados en los Archivos eclesiásticos de España*, por D. José María de Eguren. Obra premiada en el concurso de 1858.—Madrid, M. Rivadeneyra, 1859. (Agotada.)
- Catálogo biográfico-bibliográfico del Teatro antiguo español*, por D. Cayetano Alberto de la Barrera y Leirado. Obra premiada en el concurso de 1859.—Madrid, M. Rivadeneyra, 1860.
- Ensayo de una Biblioteca española de libros raros y curiosos, formado con los apuntamientos de don Bartolomé José Gallardo*, por D. Manuel R. Zarco del Valle y D. José Sancho Rayón. Obra premiada en el concurso de 1861.—Madrid M. Rivadeneyra, Manuel Tello, 1863-1889; 4 volúmenes. (Agotado el primero.)
- Diccionario de Bibliografía agronómica*, por D. Braulio Antón Ramírez. Obra premiada en el concurso de 1861.—Madrid, M. Rivadeneyra, 1865. (Agotada.)
- Catálogo razonado y crítico de los libros, memorias, papeles importantes y manuscritos que tratan de las provincias de Extremadura*, por D. Vicente Barrantes. Obra premiada en el concurso de 1862 Madrid, M. Rivadeneyra, 1865.
- Laurac-Bat. Biblioteca del Bascófilo. Ensayo de un Catálogo general sistemático y crítico de las obras referentes á las provincias de Vizcaya, Guipúzcoa, Alava y Navarra*, por D. Angel Allende Salazar. Obra premiada en el concurso de 1877.—Madrid, Manuel Tello, 1887.
- Bibliografía numismática española*, por D. Juan de Dios de la Rada y Delgado. Obra premiada en el concurso de 1885.—Madrid, Manuel Tello, 1887.
- La Imprenta en Toledo*, por D. Cristóbal Pérez Pastor. Obra premiada en el concurso de 1885.—Madrid, Manuel Tello, 1887.
- Ensayo de una tipografía complutense*, por D. Juan Catalina García. Obra premiada en el concurso de 1887.—Madrid, Manuel Tello, 1889.
- Intento de un Diccionario biográfico y bibliográfico de autores de la provincia de Burgos*, por D. Manuel Martínez Añilbarro. Obra premiada en el concurso de 1887.—Madrid, Manuel Tello, 1890.
- Bibliografía española de Cerdeña*, por D. Eduardo de Toda. Obra premiada en el concurso de 1887. Madrid, Tipografía de los Huérfanos, 1890.

- Bibliografía madrileña ó Descripción de las obras impresas en Madrid (siglo XVI)*, por D. Cristóbal Pérez Pastor. Obra premiada en el concurso de 1888.—Madrid, Tipografía de los Huérfanos, 1891.
- Parte segunda, año 1601 al 1620. Obra premiada en el concurso de 1893.—Madrid, Tipografía de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1906.
- Parte tercera, año 1621 á 1625. Apéndices.—Obra premiada en el concurso de 1897.—Madrid, Tipografía de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1907.
- Monografía sobre los refranes, adagios y proverbios castellanos*, por D. Jose María Sbarbi. Obra premiada en el concurso de 1871.—Madrid, Tipografía de los Huérfanos, 1891.
- Apuntes para una Biblioteca científica española del siglo XVI*, por D. Felipe Picatoste y Rodríguez. Obra premiada en el concurso de 1868.—Madrid, Manuel Tello, 1891.
- Colección bibliográfico-biográfica de noticias referentes á la provincia de Zamora*, por D. Cesáreo Fernández Duro. Obra premiada en el concurso de 1876.—Madrid, Manuel Tello, 1891.
- Bibliografía española de lenguas indígenas de América*, por el Conde de la Viñaza. Obra premiada en el concurso de 1891.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1892.
- Bibliografía hidrológico-médica española*, por D. Leopoldo Martínez Reguera. Obra premiada en el concurso de 1888.—Madrid, Manuel Tello, 1892.
- Segunda parte, *Manuscritos y biografías*, por el Excmo. Sr. D. Leopoldo Martínez Reguera. Obra premiada en el concurso de 1893.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1896.
- Apuntes para un Catálogo de periódicos madrileños, desde 1661 á 1870*, por D. Eugenio Hartzenbusch. Obra premiada en el concurso de 1873.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1894.
- Tipografía hispalense. Anales bibliográficos de la ciudad de Sevilla, desde el establecimiento de la Imprenta hasta fines del siglo XVIII*, por D. Francisco Escudero y Peroso. Obra premiada en el concurso de 1864.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1894.
- La Imprenta en Medina del Campo*, por D. Cristóbal Pérez Pastor. Obra premiada en el concurso de 1892.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1895.
- Ensayo bio-bibliográfico sobre los historiadores y geógrafos rábigo-españoles*, por Francisco Ponce Boigues. Obra premiada en el concurso de 1893.—Madrid, Est. tip. de San Francisco de Sales, 1898.
- Biblioteca de escritores de la provincia de Guadalajara y bibliografía de la misma hasta el siglo XIX*, por D. Juan Catalina García. Obra premiada en el concurso de 1897.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1899.
- La Imprenta en Córdoba, ensayo bibliográfico*, por D. José María de Valdenebro y Cisneros. Obra premiada en el concurso de 1896.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1900.
- Inventario de un Jovellanista*, con variada y copiosa noticia de impresos y manuscritos, publicaciones periódicas, traducciones, dedicatorias, epigrafía, grabado, escultura, etc., por Julio Somoza de Montsoriú. Obra premiada en el concurso de 1898.—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1901.
- Apuntes para una Biblioteca de Escritoras Españolas desde el año 1401 al 1833*, por Manuel Serrano y Sanz. Obra premiada en el concurso de 1898.—Tomo I. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1903. Tomo II. Madrid, Est. tip. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1905.
- Relaciones de solemnidades y fiestas públicas de España*, por D. Jenaro Alenda y Mira. Obra premiada en el concurso de 1865.—Tomo I. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1903.
- Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*, por D. Emilio Cotarelo y Mori. Obra premiada en el concurso de 1904.—Madrid, Est. tip. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos».
- Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano ó traducidas á este idioma*, por D. Rufino Blanco y Sánchez. Obra premiada en el concurso de 1904.—Tomo I. Madrid, Est. tip. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1908.—Tomo II. Madrid, Est. tip. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1908.—Tomo III. Madrid, Est. tip. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1909.
- Los periódicos durante la Guerra de la Independencia (1808-1814)*, por D. Manuel Gómez Imaz. Obra premiada en el concurso de 1908.—Est. tip. de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1910.





BLÁNCO

BIBLIOGRAFIA

PEDAGÓGICA

3

31
147313